O zadaniach nauki i nauczania.

Podanie dobrego określenia nie należy wogóle do rzeczy łatwych; trudności wzrastają, gdy chodzi o określenie pojęcia, podlegającego ewolucji. Niema też nic dziwnego, że przy poszukiwaniu dobrego określenia „nauki“ spotykamy tylko takie, które nas jedynie do pewnego stopnia zadowolić mogą.

Pomiędzy rozwojem nauki samej a rozwojem pojęcia o nauce istnieje nierozerwalna łączność. Na podstawie danego stanu nauki kształtujemy sobie wyobrażenie o tym, czym nauka być może i powinna; z drugiej strony, pogląd na właściwe zadania nauki wpływa na dalszy jej rozwój, skierowując badania naukowe w tę stronę, z której oczekiwane są największe rezultaty. Możemy więc przypuszczać, że na pytanie, czym jest nauka, nie można dać odpowiedzi bezwzględnej, że raczej odpowiedź ta musi być różną w różnych czasach.

Traktując rzecz z tego stanowiska, spróbujmy zdać sobie sprawę z naszych dzisiejszych wyobrażeń o nauce, jej zadaniach, granicach jej potęgi, a gdy to uczynimy, łatwiej nam będzie rozstrzygnąć, jak mamy traktować „nauczanie.“

Spencer powiada, że nauka jest udoskonaloną wiedzą pospolitą, i w tym twierdzeniu jest dużo słusz-

ności. Na to, co wszechświatem nazywamy, składa się całokształt naszego doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego. Z biegiem wieków zakres tego doświadczenia nieustannie się powiększa, różnorodność składowych części całej tej dziedziny staje się niemal nieskończoną, lecz przez wszystkie czasy człowiek podlega jednej konieczności,—konieczności *orjentowania się i przewidywania* w tej różnorodności. Konieczność ta może być natury zarówno praktycznej, jak idealnej; może być warunkiem istnienia zarówno fizycznego, jak duchowego; może stanowić o zadowoleniu zwierzęcych potrzeb naszego organizmu, jak również najwznioślejszych pragnień. Pozostawiając metafizykom i mistykom rojenia o „istocie“ tej konieczności, traktujemy ją tutaj poprostu jako fakt; w fakcie tym nie widzimy nic bardziej nadzwyczajnego, niż, dajmy na to, w zjawiskach t. zw. ciążenia powszechnego—albo, jeżeli kto chce, musimy fakt tej konieczności zarówno jak np. fakt spadania ciał uważać za jednakowo nadzwyczajne. Otóż pod wpływem tej konieczności powstaje t. zw. wiedza pospolita, jako zbiór wiadomości, dotyczących poszczególnych zakresów doświadczenia, a ze sobą w żaden wyraźny sposób nie powiązanych. Z chwilą, gdy rodzi się *metoda*, za pomocą której orjentowanie się i przewidywanie w różnorodności przedmiotów i zjawisk staje się łatwiejsze, dzięki której w szczegółach tej różnorodności dostrzegamy jakości jednorodne i możemy zastosować klasyfikację —z chwilą tą wiedza pospolita zaczyna się przetwarzać w naukę. Powstając z wiedzy pospolitej, nauka kształtuje się pod naciskiem tej samej konieczności, która decyduje o istnieniu tamtej: stąd też od początku istnienia nauki *celem*, do którego zdąża, jest właśnie *orjentowanie się i przewidywanie* w tym wszystkim, co wszechświatem nazywamy; po-

stęp zaś jej polega tylko na stosowaniu środków, które, rozszerzając zakres naszego doświadczenia i czyniąc pojęcie wszechświata bogatszym, pozwalają coraz łatwiej owo orjentowanie się i przewidywanie urzeczywistniać.

To, cośmy powiedzieli o nauce wogóle, daje się oczywiście powtórzyć o każdej z jej różnych dziedzin zosobna. Ogrom materjału doświadczalnego wymagał podziału pracy—stąd powstanie nauk poszczególnych; zadaniem każdej z tych nauk jest orjentowanie się i przewidywanie w tej lub innej dziedzinie doświadczenia, albo — jeżeli mowa o naukach formalnych—orjentowanie się w dziedzinie symboli i pojęć, powstałych z idealizacji doświadczenia. Środki, za pomocą których cel zostaje osiągnięty, są we wszystkich naukach *w zasadzie* jednakowe. Oto przedewszystkim materjał, z którym dana nauka ma do czynienia, zostaje poddany klasyfikacji, następnie stwarzane są schematy, za pomocą których dają się ująć w pewną całość albo poszczególne działy rozklasyfikowanego materjału, albo nawet po kilka działów razem, przyczym usiłowania zdążają zawsze ku temu, by ostatecznie stworzyć, o ile się da, schemat, obejmujący wszystko, co stanowi przedmiot badań tej nauki. Z naciskiem zaznaczamy, że schematy te powinny zawsze czynić zadość dwum warunkom: 1) obejmować możliwie szeroką dziedzinę i 2) być jaknajprostszemi. Dwa te warunki decydują o łatwości orjentowania się i przewidywania z ich pomocą, a przez to samo o ich wartości. Niezdawanie sobie sprawy z tego, że tu chodzi jedynie o naszą wygodę i że schemat każdy jest w znacznej mierze dowolnym wytworem ludzkim, prowadzi nieraz, jak zobaczymy, do bardzo poważnych nieporozumień.

Weźmy dla przykładu zjawiska, śród których człowiek od najdawniejszych czasów usiłował się orjentować i przewidywać: mam na myśli ruchy planet. Przy założeniu, że ziemia jest środkiem świata, trzeba było gienjalnej pomysłowości Ptolomeusza, by móc zdać sprawę z tych ruchów i przepowiedzieć zgodnie z następną obserwacją, że dana planeta w danym czasie będzie się znajdowała w tym a tym miejscu śród t. zw. gwiazd stałych. Obmyślając swe epicykle, Ptolomeusz podał w ten sposób schemat, umożliwiający orjentowanie się i przewidywanie w dziedzinie ruchów planet. Schemat ten jednak miał braki: nie tylko bowiem nie był wystarczająco szeroki — nie obejmował całości danych zjawisk, ale nie czynił również zadość wymaganiom prostoty. Trzynaście wieków musiała czekać ludzkość, aż przyszedł Kopernik i podał nowy schemat, bez porównania prostszy i szerszy. Ale i schemat Kopernika nie był wystarczający: przewidywania nie były ścisłe i wnioski, wyprowadzone ze schematu, niezupełnie zgadzały się z późniejszą obserwacją. Wtedy wystąpił Kepler z trzema klasycznemi „prawami.“ Model układu słonecznego, pomyślany przez Kopernika, został udoskonalony. Ale na tym nie koniec. Po Keplerze zjawia się Newton, który formułując swoje „prawo ciążenia powszechnego“ w gienjalnym wzorze $f = k \frac{m_1 m_2}{r^2}$, nietylko zamyka w nim wszystkie prawa Keplera, ale nadto obejmuje tak rozległą dziedzinę zjawisk, jakiej do tego czasu żadne inne „prawo“ nie obejmowało. Ten wzór Newtona to przykład idealnej schematyzacji naukowej—przy niesłychanej prostocie posiada on olbrzymi zakres stosowalności, jako przewodnik umysłu ludzkiego, usiłującego się zorjentować w niezliczonej rozmaitości zjawisk.

Otóż co do tej prostoty, muszę powtórzyć uwagę, uczynioną przezemnie parę lat temu na innym miejscu *). Właśnie tutaj mamy jedno ze źródeł owych poważnych nieporozumień, o których wspomniałem wyżej. Myślę w tej chwili o błąkających się do dziś dnia aspiracjach metafizycznych niektórych przyrodników, utożsamiających obrazy, które sobie stwarzamy dla dogodniejszego ujęcia pewnej kategorji zjawisk, z samemi zjawiskami. Z prostoty, dajmy na to, wzoru Newtona wnoszą oni o.... „prostocie natury.“ Pod tym względem zasługują na szczególną uwagę znakomite słowa K. Pearsona w jego „Grammar of science“—słowa już niegdyś przezemnie przytaczane, że nietyle prostota natury nas zachwycać powinna, ile raczej winniśmy podziwiać gienjalny umysł Newtona, który potrafił w tak prostym wzorze zamknąć tak niesłychanie bogatą treść.

Przykłady, czerpane z innych nauk, dadzą nam to samo—przedmiot każdej nauki przedstawia olbrzymią różnorodność, śród której orjentowanie się i ewentualne przewidywanie jest wtedy tylko możliwe, gdy posiadamy pewien schemat (model, obraz), odgrywający rolę, podobną do roli praw Keplera lub praw Newtona w powyższym przykładzie.

Gdy mamy taki schemat, umożliwiający nam orjentowanie się w pewnej dziedzinie, gdy przewidywania, uskutecznione przy jego pomocy, sprawdzają się względnie dokładnie, gdy zwłaszcza dzięki temu możemy wyzyskać daną dziedzinę tak, jak tego wymagają nasze ludzkie interesy,—czujemy, żeśmy daną

*) Pokrewne tematy poruszałem w artykułach „O t. zw. prostocie zjawisk“, „Ignorabimus“, drukowanych w Prawdzie w r. 1904—1905.

dziedzinę opanowali, że nią dzięki temu schematowi władamy. Stąd nasza skłonność do mianowania tych schematów „prawami“. W tej terminologji nie widzielibyśmy zresztą nic złego — terminologja zawsze może być w pewnej mierze dowolną — gdyby nie to, że tu znowu tkwi źródło nieporozumień. Zapominając, że to my właśnie sami owe „prawa“ tworzymy dla ułatwienia sobie czynności orjentacyjnej, że, o ile nam one żądanych usług nie oddają, zastępujemy je przez inne, bardziej dla nas dogodne, gotowiśmy nieraz rozumieć wyrazy „prawa zjawisk“, „prawa natury“ dosłownie, narzucając nasze ludzkie pojęcie „prawa“ zjawiskom samym, naturze, dopatrując się pomiędzy częściami składowemi naszego pojęcia o wszechświecie stosunków „przyczynowych“ przez rzutowanie nazewnątrz nas form naszego myślenia. Podobnież czynią prawowierni synowie rozmaitych kościołów, przypisując czczonemu przez siebie bóstwu „dobroć“, „gniew“, „sprawiedliwość“ i t. d. i nie zdając nawet sobie sprawy, do jakiego stopnia otrzymana w ten sposób idea bóstwa pozbawiona jest cech boskości.

Całokształt schematów,' obejmujących pewną określoną dziedzinę zjawisk, tworzy to, co nazywamy teorją tych zjawisk. Jeżeli schematy dają się ująć w kształty matematyczne, posiadamy wtedy teorję matematyczną, najdoskonalszą co do formy, gdyż pozwalającą wnioskować z przesłanek w sposób najściślejszy. Każda teorja utrzymuje się dopóty, dopóki w jej ramach mieści się cały materjał, który w danym czasie stanowi przedmiot danej nauki i śród którego ma ona umożliwiać orjentowanie się i przewidywanie, dając jednocześnie możność wzbogacania zakresu nauki przez stopniowe powiększanie tego materjału; każda teorja—to jakby całokształt drogowskazów, nietylko

umożliwiających wędrówkę po znanej krainie, ale zarazem wyznaczających drogi, któremi kroczyć należy, by wyjść poza granice znane, bez narażenia się na zbłąkanie. O ile jaki nowy fakt, nowe zjawisko zostają objęte przez którykolwiek ze schematów, składających się na pewną teorję, powiadamy, że dany fakt, dane zjawisko zostały *objaśnione*. Jeżeli jakaś teorja ani do nowych faktów nie prowadzi, ani takich pokrewnych faktów, pomimo niej zdobytych, nie obejmuje t. j. nie objaśnia, wtedy uznajemy teorję za niewystarczającą i albo próbujemy ją doskonalić, albo całkiem odrzucamy i stwarzamy nową.

Wobec tego w każdej teorji widzimy nie więcej jak sposób ujmowania pewnej dziedziny naszego doświadczenia (raz jeszcze powtarzam — czy to zewnętrznego, czy wewnętrznego) w celu jaknajłatwiejszego orjentowania się w tej dziedzinie. W stosunku więc do pojęcia teorji możemy powtórzyć to, co wyżej mówiliśmy o poszczególnych schematach—mianowicie, że teorji nie można w żadnym razie utożsamiać z tą rzeczywistością, śród której ma ona być dla nas przewodnikiem (zastrzec w tym miejscu muszę, że pojęcia „rzeczywistości“ nie traktuję z jakiegoś stanowiska metafizycznego; w moim rozumieniu termin ten jest synonimem „całości ludzkiego doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego“). Różnica ta nie jest niestety zawsze należycie pojmowana i stąd płyną nieporozumienia podobne do tych, o których wyżej była mowa. Bardzo rozpowszechnionym jest pogląd, a raczej wiara, że nauka dąży do poznania „prawdy“, że się coraz bardziej do tej prawdy zbliżamy zarówno wogóle jak w szczegółach naszego poznania. W poglądzie tym tkwi zawsze pierwiastek metafizyczny—idea o rzeczy samej w sobie; pierwiastku tego nie usuwają zastrzeżenia, że chodzi tu o prawdę

nie co do rzeczy samych, ale co do ich stosunków: jak zaznaczyliśmy już, z układu stosunkowego naszych pojęć nie możemy wnosić ani o tożsamości, ani nawet o analogji jego względem jakichś stosunków „prawdziwych“, gdyż, narzucając owej jakoby poza nami stojącej prawdzie ideję „stosunku“, „zależności przyczynowej“ i t. d., ulepiamy wszak ją na obraz i podobieństwo swoje, podobnie jak to ogół ludzi czyni z bóstwem. Możemy *wierzyć* w rzeczy same w sobie, w ich wzajemną zależność, jeżeli wiara taka jest nam do zadowolenia potrzebna, jeżeli wiary takiej wymaga nasze usposobienie, nasz temperament, ale pamiętajmy, że pomiędzy schematami, które sobie tworzymy dla dogodnego zobrazowania pewnej dziedziny doświadczenia, dla możliwego ogarnięcia tej dziedziny jednym rzutem oka, a pomiędzy rzeczami, czy też stosunkami samemi w sobie niema żadnego mostu nawet w tym razie, jeżeli owa dziedzina „sama w sobie“ nie jest tylko naszym własnym wymysłem. Krzywej, ilustrującej przebieg śmiertelności z roku na rok w pewnym kraju, nikt nie będzie utożsamiał z samą śmiertelnością, jakkolwiek dokładnie krzywa pozwoli nam orjentować się w tym zjawisku. Podobnież, jakkolwiek dokładnie pewne teorje pozwolą nam się orjentować w tej lub innej dziedzinie zjawisk, nie będą niczym więcej, jak obrazami, modelami, od których równie daleko do samych zjawisk, jak od krzywej śmiertelności do samej śmiertelności.

Ileż to hymnów wyśpiewano na cześć nauki, która potrafiła dojrzeć niewidzialne atomy, wykryć istnienie eteru wszechświatowego, odgadnąć najogólniejsze prawo, jakim jest prawo zachowania energji... Głoszono hymny nauce za to, czego nie uczyniła, gdyż ani atomów nie dojrzała, ani eteru nie wykryła, ani też wykazała, że panowanie prawa zachowania energji sięga poza granice umysłu ludzkiego. Natomiast

mniej podnoszono zasługi, które istotnie nauka oddała ludzkości, i nie podkreślano tego, co właśnie najlepiej o jej potędze świadczy — oto, że wobec trudności nie do przezwyciężenia, wobec granicy nie do przebycia pomiędzy konstrukcjami umysłowemi człowieka a tym domniemanym światem, któremu konstrukcje te mają odpowiadać, a który, o ile nawet poza nami istnieje, nazawsze musi dla nas zagadką pozostać,— że pomimo to potrafiła nas przez ten labirynt poprowadzić, w którym bez niej błądzilibyśmy nieustannie; że nie dając nam odpowiedzi na pytanie, czym jest świat poza nami, a nawet czy jest, pozwala nam ten świat w wielu razach ujarzmić. Stwierdzając, że dla umysłu ludzkiego, a więc dla nauki, istnieją granice nie do przebycia, nie głosimy bankructwa nauki, jak to przy powierzchownym rozważaniu zdawać by się mogło, lecz przeciwnie, przez wykazanie tych trudności, które musi ona omijać, każemy przejąć się tym większym dla niej podziwem. Naturalnie tych, którzyby oczekiwali od nauki czegoś, czego ona dać nie może, spotkałby zawód, ale... winną w tym razie byłaby nie nauka, lecz naiwny sposób traktowania rzeczy; ludzie tacy z równą racją mogliby wpaść w pesymizm z powodu, że się im nie udaje przeskoczyć przez własny cień...

Pojęcie *objaśnienia* wiąże się z pojęciem *rozumienia*—często możemy usłyszeć zdanie, że rozumiemy to, co możemy objaśnić. Jak należy pojmować „objaśnienie“, powiedzieliśmy już wyżej; co zaś do rozumienia, chcielibyśmy zrobić parę uwag. W „rozumieniu“ tkwi pierwiastek uczuciowy i tym się dzieje, że właśnie niezawsze rozumiemy to, co możemy objaśnić, i odwrotnie—gotowiśmy nieraz twierdzić, że rozumiemy to, czego objaśnić nie potrafimy. Gdy o czymkolwiek jesteśmy w stanie powiedzieć „rozumiemy“, doznajemy zawsze szczególnego uczucia zadowolenia,

wynikającego ze świadomości pewnej równowagi, którą osiągnęliśmy; natomiast „nierozumieniu“ towarzyszy to samo mniej więcej uczucie, jakiego doznajemy, uświadamiając sobie, że stąpamy po niepewnym gruncie, że nie posiadamy pewnego punktu oparcia. Jeżeli mogę cokolwiek objaśnić, t. j. stosownie do wyżej powiedzianego, jeżeli mogę tę rzecz objąć jednym z moich schematów, może mi to sprawić odpowiednie zadowolenie i powiem wtedy, że daną rzecz rozumiem; ale może się zdarzyć, ze tego uczucia zadowolenia nie doznam—zależy to poniekąd od indywidualności umysłowej i uczuciowej, od pewnego wyrobienia myślowego—a wtedy objaśnieniu nie będzie towarzyszyło rozumienie. Posługując się, dajmy na to, matematycznemi schematami, które nam daje mechanika, mogę sobie zdać sprawę z dowolnego ruchu ciała rzuconego, mogę ruch ten przepowiedzieć i stwierdzić słuszność mojej przepowiedni; wiedząc, że to jest wszystko, co uczynić mogę, a co ważniejsza, przyzwyczaiwszy się do myśli, że tu się kończy potęga ludzkiego umysłu, powiem, że zjawisko dane opanowałem, że je rozumiem; tymczasem kto inny nie zechce poprzestać na tym, nie zadowoli go, przypuśćmy, proste stwierdzenie faktu t. zw. ciążenia, a zechce „zrozumieć“, dla czego to mianowicie „ziemia przyciąga...“ I mamy gotową tragiedję, podobną do tej, która się odbywa w duszy dziecka, gdy nie może zdjąć sobie do zabawy gwiazdy z nieba.

Bywa, że śledząc uważnie za jakimś zawiłym rozumowaniem, nie ogarniamy myślą sprawy tak, byśmy mogli ją sobie i innym objaśnić; nie mniej *wyczuwamy*, że owo objaśnienie jest możliwe i uczucia tego starczy nam do zdecydowania, że mamy w tym razie do czynienia z rzeczą *zrozumiałą*.

Bywa także, że wyraz „rozumiem“ znaczy tyleż

co „jestem do tego przyzwyczajony“. Większość ludzi, patrząc na pewne rzeczy od najmłodszych lat, tak się do nich przyzwyczaja, że myśli o tych rzeczach nie towarzyszy nigdy znak zapytania, nie budzą one żadnych wątpliwości. Rzeczy te bywają uważane, jako zrozumiałe „same przez się“—tymczasem niema tam przeważnie mowy o jakimś objaśnianiu, często natomiast dałoby się stwierdzić bezmyślne traktowanie sprawy.

Powiedziałem wyżej, że o ile pojedyncze schematy lub całokształt pewnych schematów, tworzących jakąś teorję, daje się ująć we wzory matematyczne, mamy wówczas najdoskonalszą formę tych schematów, albowiem wnioskowanie z ich pomocą (a więc orjentowanie się i przewidywanie, do których one służą) jest najściślejsze. Pod tym względem nie wszystkie nauki są jednakowo szczęśliwe, gdyż nie do wszystkich daje się metoda matematyczna zastosować (przypominam zastrzeżenie, uczynione przezemnie na początku artykułu, że stoję na stanowisku teraźniejszości; nie posiadając żadnego schematu, któryby mi pozwolił przewidywać rozwój nauki w bardziej odległej przyszłości, nie mogę czynić żadnych przepowiedni co do tego). Otóż na tej podstawie dzielimy nauki na więcej i mniej ścisłe (kto inny możeby powiedział „na ścisłe i nieścisłe“) i pamiętajmy, że jeżeli w naukach ścisłych zachodzi nieraz potrzeba zmiany pewnego schematu, a zatym wnioski i przepowiednie należy zawsze traktować z pewną ostrożnością, to tym większej ostrożności potrzeba, jeżeli chodzi o orjentowanie się w takiej dziedzinie, gdzie o ścisłości wnioskowania matematycznego mowy być nie może. Gdyby o tym chcieli pamiętać historycy i socjologowie, mielibyśmy mniej „nieomylnych“ doktryn, z których widać jak

na dłoni, jakiemi drogami ma ludzkość kroczyć ku szczęśliwości.

Po tych uwagach o właściwych zadaniach nauki i granicach jej potęgi, rozpatrzmy pokrótce, w jakim to wszystko stosunku pozostaje do sprawy nauczania. Sądzę, że o ile mowa o t. zw. kształceniu ogólnym, daje się tu wypowiedzieć następujące twierdzenie: celem takiego kształcenia jest 1) nauczenie człowieka myśleć; 2) nauczenie go mówić, a co zatym idzie—pisać; 3) danie mu zapasu najważniejszych wiadomości, jako pewnego materjału myślowego, który jest niezbędny w życiu codziennym—o tym, co za najważniejsze uważać należy, decyduje stan obecny kultury danego społeczeństwa. Co do rozmaitych stopni wykształcenia (niższego, średniego, wyższego), różnice powinny być tylko ilościowe, nie zaś jakościowe. Oddzielnej nauki myślenia i mówienia niema—nauczyć człowieka myśleć i mówić mogą nauki poszczególne, jeżeli będą właściwie traktowane; słowem, dwa pierwsze zadania mogą i powinny być osiągnięte przy wypełnianiu trzeciego.

Otóż „właściwym“ traktowaniem nazwałbym takie, które byłoby w zgodzie z wyłożonemi wyżej poglądami na cele i zakres nauki. Nauka nie posiada kilku całkiem odmiennych stron, któremi ma się zwracać do uczonych i do laików, do starszych i do dzieci. Nauka nie potrzebuje przed nikim chodzić na szczudłach; nie potrzebuje udawać potęgi urojonej, gdy wystarcza rzeczywistej; nie potrzebuje żadnej maskarady, by stanąć w oczach nietylko zawodowych uczonych, ale i najszerszego ogółu na właściwej wysokości. Gdy się ktoś zaczyna uczyć, należy go prowadzić tak, by opanowywał przedmiot stopniowo, ogarniając z biegiem czasu coraz szerszy widnokręg, ale w żadnym razie nie można mu wpajać rzeczy, któ-

re później trzeba będzie odwoływać. Od samego początku kształcenia pokazujmy dzieciom takie zdobycze nauki, które ich umysł ogarnąć może, lecz, o ile na porządek dzienny wypłynie odpowiednia sprawa, nie wahajmy się nigdy otwarcie powiedzieć, że tego a tego nauka podjąć się nie może. Przyzwyczajajmy je do tego, by w teorjach wszelkich nie widziały nic ponad bardziej lub mniej dogodne obrazy. Nie śpieszmy lepiej z temi teorjami, podajmy je w odpowiedniej chwili, ale nie róbmy z tych teorji fetyszów, nie zmuszajmy do uwierzenia w realne istnienie atomów, elektronów, eteru etc., gdyż w ten sposób naprawdę nie wywyższamy nauki, lecz ją banalizujemy. Nie wytwarzajmy ułudnych wyobrażeń o nauce, nie budźmy przesadnych apetytów, a uchronimy uczniów naszych od całkiem niepotrzebnych rozczarowań. Wykazujmy trudności, które nauka napotyka, nie ukrywajmy jej porażek, gdy mówimy o zwycięstwach, a nie będziemy później mieli do czynienia z bagatelizowaniem trudności i wypływającym z niego dyletantyzmem.

A przedewszystkim, chcąc we właściwy sposób młode pokolenie poprowadzić, uczmy się jak należy sami i wyrwijmy siebie z niewoli przesądów, w którycheśmy wzrośli..

Może mi kto powie, że zreformowane w ten sposób wyobrażenie o nauce zostanie pozbawione pewnego uroku, poezji. Pozornie—tak, ale dla tego jedynie, żeśmy się przyzwyczaili widzieć urok nie tam, gdzie go później zobaczymy, gdy się przyzwyczaimy do nowego stanowiska. Był czas, gdyśmy się upajali operami włoskiemi; Ryszard Wagner dowiódł, że piękno w operze może tkwić nietylko tam, gdzie je widzieli i wyczuwali włoscy mistrze.

I jeszcze słówko. W powyższym dotykałem wyłącznie intelektualnej strony człowieka, potrącając

tylko o uczucie, jako o czynnik nieodłączny, ale bezpośrednio z tematem artykułu nie związany. Nie znaczy to jednak, abym stronę uczuciową lekceważył. Przeciwnie, nie tylko ją oceniam w dostatecznej mierze, ale bodaj gotów jestem, dzięki indywidualnym właściwościom, w tym kierunku przesadzić. W tej dziedzinie nie widzę granic, jakie dostrzegałem w tamtej i zdaje mi się, że na skrzydłach uczucia człowiek może się unosić nieograniczenie daleko i wysoko.

St. Kalinowski.

Organizacja pracy kulturalnej.

Żyjemy gorączkowo i wszystko, co robimy, ma charakter gorączkowy. Mieliśmy przed trzema laty pierwszy paroksyzm polityczny, który trwał ze dwa lata ze słabemi tylko przerwami i minął, — zupełnie minął.

Mieliśmy przed rokiem gwałtowny atak kulturalnej pracy—a i ten już słabnąć zaczyna. Powszechne obniżenie temperatury jest faktem uderzającym, a może nawet zatrważającym. Spadła ona poniżej normy, co jest w gorączkowych przejściach może naturalne, ale w każdym razie przykre. Miniona gorączka zaznaczyła się przedewszystkim wprost wybuchowym impetem inicjatywy. Rzucano mnóstwo projektów; każda głowa wypiastowała program jakiejś instytucji, a choć nie wszystkie te nowotwory rozwinęły się i ujrzały światło dzienne, niemniej nieznana dawniej obfitość ich sprawiała na razie złudzenie bardzo bujnego rozkwitu istnej wiosny kulturalnej.

Naturalnie pomysły powtarzały się; jeżeli nie było między niemi identyczności, to istniały i istnieją bardzo bliskie analogje i powinowactwa. Niema dzisiaj stowarzyszenia ani instytucji, któreby nie posiadały współzawodników w każdej niemal obranej przez siebie sferze działalności. Nie twierdzę, że współzawodnictwo jest rozmyślne, zamierzone; wytwarza się czy-

sto przypadkowo, a że zawiści konkurencyjnej w gruncie rzeczy niema, emulacja nie podnieca lecz paraliżuje rozwój wszystkich.

Co wieczór odbywają się w Warszawie kopy posiedzeń różnych zarządów, wybranych ad hoc komisji, sekcji istniejących zalegalizowanych towarzystw i korporacji. Rzadki wyjątek stanowią te, które się odbywają w pełnym składzie, których obrad nie paraliżowałaby nieobecność prawomocnego kompletu. Co gorzej: rzadki wyjątek stanowi instytucja, któraby mogła wypełniać zakreślony sobie program prac, a to z braku sił i środków. Członkowie, jeśli dzielą się na czynnych i wspierających, to wszędzie *czynni* zalegają w robocie, a *wspierający* w składkach. Biura świecą pustkami, ludzie oddani sprawie upadają pod ciężarem obowiązków i zniechęcają się w końcu ciągłym nadmiernym, a nadaremnym wysiłkiem. Dobrze jeszcze tam, gdzie jest choć jedna lub kilka osób gotowych zabijać się pracą, byle maszyna szła. Tam jednak, gdzie nikt ze siebie całopalenia nie robi lub robić nie może, lub tam, gdzie z natury rzeczy żywotność instytucji zależy od spółudziału wszystkich jej członków, np. w związkach zawodowych i korporacjach koleżeńskich, anemja grozi wprost rozkładem i upadkiem.

Nie twierdzę, że istnieje takich lub innych instytucji oświatowo-kulturalnych za dużo. Na potrzeby kraju—bezwarunkowo nie dosyć, wobec istniejących sił i środków—stanowczo więcej niż utrzymać można. Jest rzeczą możliwą zorganizować dowolną ilość związków i stowarzyszeń, ale jest całkowitym niepodobieństwem stworzyć ilość ludzi zdolnych te organizacje w ruch puścić i życie w nich utrzymać. Łatwiej dziecko urodzić niż odchować: jest obawa, że te dzieci nie uchowają się. Brak ludzi tłumaczy się wielu

okolicznościami aż nadto dobrze znanemi. Ileż to najdzielniejszych, najbardziej wyrobionych sił musiało się rozproszyć po różnych krajach Europy i Azji i szukać jakiejkolwiek pracy w środowisku sobie obcym, gdy tu—w ich naturalnej sferze działania tyle pracy odłogiem leży! Takie straty są trudne do powetowania, a tak liczne, tak szybko się mnożą, że choćbyśmy mieli najpomyślniejsze warunki dla wyrabiania się sił nowych, trudno marzyć o ciągłym i doraźnym zapełnianiu luk. Gdy na pozostałych coraz cięższy spada ciężar obowiązków, grozi im wyczerpanie i przepracowanie, które powoduje dalszy ubytek. Mamy wprost tragiczne przykłady takiego szybkiego trawienia się przez nadmiar pracy jednostek, nietylko cennych lecz wprost niezbędnych. Trudne warunki materjalne, stąd wielkie wysiłki narzucone przez prostą walkę o byt, zwiększają niebezpieczeństwo, a zarazem niekiedy obniżają wartość pracy.

Ludzie, zmuszeni zbyt wiele ze siebie dawać, muszą się zaniedbać i dojść szybko do duchowego wyjałowienia. Ci, co ciągle mówią, nie mają w końcu nic do powiedzenia; ci, co ciągle pouczają i radzą, nie mogą już ani sami się uczyć ani w życiu rzeczywistym szukać informacji; nieustannie ekspensując zasoby zapału i energji, nie mogą już dla siebie samych szukać podniety we wrażeniach literackich i artystycznych, w życiu towarzyskim, w stosunkach przyjacielskich. Chwile wytchnienia, ulgi, zapomnienia, zabawy, są niedostępnym marzeniem dla ludzi, żyjących nieustannie z zegarkiem w ręku, a jednak spóźniających się wszędzie po prostu dla tego, że doba i dla nich ma tylko 24 godzin i że człowiek bądź co bądź nie jest maszyną.

Czy można długo tak żyć i do czego takie życie prowadzi?

Możnaby zarzucić, że to wszystko odnosi się tylko do pewnej garstki ludzi, a cała wielka reszta bawi się i odpoczywa za nich i śród niej należałoby werbować uczonych pracowników i nowe siły.

Skąd jednak bierze się ten podział? Działalność naszych instytucji nie jest tajemnicą: codziennie informuje o niej prasa. Kto się ofiaruje do pracy, zawsze jest mile widziany i tylko ten, kto nic robić nie chce, kogo to wszystko nic nie obchodzi, trzyma się zdaleka. Z takich żadna instytucja nie może mieć pożytku, a wreszcie sam werbunek także wymaga czasu i energji.

Prawdą jest tylko to, że wszędzie spotyka się tych samych ludzi. Zawsze ci sami swoim osobistym udziałem zmuszeni są podtrzymywać istnienie wszystkich stowarzyszeń, płacić składki, chodzić na zebrania, wygłaszać odczyty, opracowywać i wykonywać programy, pełnić dyżury, że zaś tylu obowiązkom podołać trudno, jedynym punktem wyjścia jest systematyczne zaniedbywanie ich.

To wprowadza wszędzie atmosferę apatji, zniechęcenia, niesmaku, a gdy się stanie ogólną epidemją, może cały tak bujnie wschodzący posiew kultury zwarzyć i zmrozić na długo.

Jakaż na to rada? Zwijanie lub kasowanie tego, co już istnieje, mogłoby się okazać lekkomyślnością. Oprócz chorób wewnętrznych musimy się jeszcze liczyć i z zewnętrznemi zabójczemi czynnikami i przeciw nim się zabezpieczać. Pocóż mielibyśmy sami zabijać noworodków? Czyż wiadomo, ile ich padnie ofiarą wpływów zewnętrznych?

Jednakże stanowczo zaprowadzić trzeba pewną rozumną ekonomję, położyć koniec temu istnie rabunkowemu gospodarstwu, wyczerpującemu bezpożytecznie siły i środki.

Zdaje się, że to głównie miał na celu projektowany Zjazd kulturalno-oświatowy, niestety, odłożony do Stycznia. Mówię—niestety, gdyż zanim zjazd dojdzie do skutku, zanim porozumienie nastąpi, już zaskoczyć nas może niespodzianie zupełny upadek tej lub owej instytucji, w teorji uznanej przez wszystkich za niezbędną, ale w praktyce przez nikogo nie podtrzymywanej. Sprawa Zjazdu sama przez się charakteryzuje obecną chwilę. Nikt nie wątpił, że jest on potrzebny, a jednak biuro zjazdu skarżyło się na brak zainteresowania i czynnego współudziału.

Policzmy najprzód to, co mamy. Pełny spis i charakterystyka istniejących organizacji kulturalnych wymagałaby już dłuższej pracy przygotowawczej. Doraźny wykaz grzeszyć będzie napewno jakimś przeoczeniem lub pominięciem. Weźmy na razie tylko te instytucje, które zajmują się zadaniami wychowawczemi i werbują członków ze świata pedagogicznego. Mamy więc najprzód najstarszą grupę, sekcję higjeny wychowawczej przy Towarzystwie Higjenicznym, potym Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego i jego sekcję wychowawczą, Polski Związek Nauczycielski i odpowiednią sekcję, Towarzystwo badań nad dziećmi, Towarzystwo wychowania przedszkolnego, sekcję oświatową Towarzystwa Kultury Polskiej, Towarzystwo wychowania fizycznego młodzieży, sekcję pedagogiczną Uniwersytetu dla wszystkich, (istniejącą właściwie w teorji), analogiczne koła Macierzy szkolnej, pokrewne instytucje specjalnie żydowskie, wreszcie dwie kasy nauczycielskie, nie licząc kółek organizatorów różnych kursów wychowawczych. W tych wszystkich organizacjach czynni są pedagogowie. Po za tym jeszcze Związek równouprawnienia kobiet urządza odczyty pedagogiczne, Towarzystwo kursów dla analfabetów, dorosłych—wykłady metodyczne dla swych nauczycieli

Uniwersytet dla wszystkich śród nich werbuje wykładowców, a też same kursa dla analfabetów im muszą powierzać układanie programów, podręczników, kontrolowanie nauki, prowadzenie egzaminów i lekcji próbnych. Wszędzie praca kuleje, a jeżeli chwilowo gdziekolwiek skupi się trochę więcej ludzi i wznieci się większy ruch, to tylko dzięki temu, że równocześnie w innych kołach zapanuje pustka i zastój. Z czasem, po przemijającym ożywieniu, życie przeniesie się znowu gdzieindziej, zależnie od przypadkowych okoliczności, od jednego chybionego odczytu, nieudatnego zebrania, od choroby lub wyjazdu jakiejś czynniejszej lub ruchliwszej osobistości, nieporozumienia wynikłego w łonie zarządu lub członków—słowem od drobnostek.

W tych różnych grupach dokonywa się wiele roboty rownoległej, która mogłaby być znacznie lepiej i szybciej dokonana, gdyby sił nie rozpraszano. Dużo pracy wszędzie zainicjowanej lub zapoczątkowanej po prostu leży odłogiem właśnie dla tego, że nikt nie ma czasu się nią zająć: opracowywanie programów różnych typów szkół i różnych przedmiotów nauczania, ocena i wybór podręczników, statystyka szkół istniejących, i na niej oparte biuro informacyjne dla rodziców, wychowawców i uczniów, statystyka pracy nauczycielskiej i stosunków zarobkowych, informacje o ruchu pedagogicznym i stanie szkolnictwa za granicą, badanie młodzieży szkolnej, jej fizycznego i psychicznego rozwoju, kształcenie pedagogiczne rodziców—wszystko to prace, wchodzące w zakres działania tych organizacji, ale bynajmniej nie posuwające się naprzód. Weźmy drobny przykład: W Związku nauczycielskim opracowano schematy kilku kwestjonarjuszy: między innemi był jeden, przeznaczony dla uczniów i uczennic, dotyczący ich stosunku do szkoły i nauki,

ich upodobań do tej lub owej nauki lub lektury i t. p. Schematy te zostały tylko w małej ilości rozpowszechnione, odpowiedzi zebrano mało, nie spożytkowano wcale, ale natomiast powstało Towarzystwo badań nad dziećmi. Niezbędnym warunkiem uzdrowienia tych nienormalnych stosunków jest wzajemne porozumienie i podział pracy.

Zasady, których się wszystkim trzymać należy, winny być: 1-o nie robić tego, co równie dobrze i w tym samym duchu robi już ktoś inny; 2-o nie rozpoczynać na własną rękę i bez porozumienia z innemi kołami tego, co tylko zbiorowemi siłami wykonane być może; 3-o nie odciągać sił od roboty, już będącej w biegu dla zapoczątkowania nowej, która w obrębie istniejących organizacji wykonana być może; 4-o całą rozporządzalną sumę energji i inicjatywy wlać w podtrzymanie i ożywienie już istniejących instytucji i ich prac.

W pierwszym punkcie mieści się pewne ważne zastrzeżenie. Istnienie zupełnie równoległych organizacji ma rację bytu tam, gdzie zaznaczają się wyraźne różnice kierunku.

Współdziałanie dwuch sekcji ogólno-wychowawczych, z których każda opiera się na całkiem odmiennym pojmowaniu zagadnień pedagogicznych, byłoby rzeczą niemożliwą i krępowałoby rozwój każdej z nich. Nieustanne ścieranie się dwuch kierunków djametralnie przeciwnych nadawałoby rezultatom wspólnej pracy albo charakter jednostronny odpowiadający tylko pojęciom większości, albo też kompromisowy nie zadawalający ani jednej, ani drugiej strony. Z tego samego powodu niezbędnym jest istnienie dwuch pism pedagogicznych różniących się ideowym kierunkiem. Niezawodnie i w pracach metodycznych ujawnić się mogą różnice wynikające z odmiennych założeń ogól-

nych, tam jednak następstwa ich nie są szkodliwe, czasem mogą być nawet pożądane.

Co do drugiego punktu, narzuca się wprost uderzający przykład.

Towarzystwo Kultury Polskiej ogłosiło program swych prac, program tak rozległy, że wypełnić go może z trudem i mozołem w ciągu długich lat nie jedno towarzystwo lecz cały naród. W społeczeństwach wolnych, posiadających własny rząd i jego organa wykonawcze, ten sam bezmiar roboty rozkłada się na wszystkie ministerja, a jeszcze spółdziałanie rozlicznych instytucji i osób prywatnych okazuje się rzeczą niezbędną. Weźmy pod uwagę choćby te punkty, które dotyczą oświaty i szkolnictwa, a ujrzymy *ogrom* zadań, przerastający siły jednej, choćby najpotężniej rozwiniętej instytucji.

Uznaję zupełnie wartość i znaczenie takiego programu; jestto treściwe zestawienie wszystkiego tego, co zrobionym być powinno, a czego dotąd nie robiono. Nie przeczę też, że jeśli ta praca jest niezbędna, a na to chyba każdy się godzi, tym pilniej do niej się zabrać trzeba, aby ją choć kiedyś wykonać. Nie dość jednak ułożyć program — to rzecz stosunkowo bardzo łatwa, trzeba wskazać drogi i środki do wykonania go. Jedyną drogą wyjścia jest rozkład pracy na wszystkie istniejące ośrodki, wyzyskanie tych sił, które już się do roboty kulturalnej zaprzęgły. Sporządzenie statystyki wszystkich prac oświatowych przechodzi siły jednej instytucji, ale każda z nich musi mieć statystykę pracy własnej, że zaś każda ma również możność w swoim zakresie zaznajomić się z istniejącemi potrzebami, więc wspólnie mogą ułożyć obraz tych potrzeb względnie dokładny. Na podstawie zebranego w ten sposób materjału, w równej mierze dostępnego

dla wszystkich może się rozwinąć coraz systematyczniejsza, coraz bardziej planowa i owocna działalność.

Porozumienie wzajemne i pewna koordynacja w działaniu powinny objąć nietylko Warszawę i okolice podmiejskie lecz i prowincję. Tam przy trudniejszych warunkach pracy rozstrzelenie sił jeszcze dotkliwsze przynieść może straty. Jest rzeczą niezmiernie ważną, aby we wszystkich zakątkach kraju powstawały ogniska kultury, ale na to, by one istotnie grzały i oświecały, muszą się skupiać, a nie rozpraszać. Mała mieścina lub osada fabryczna, bardzo spragniona życia umysłowego i oświaty, nie może wyłonić z siebie dwuch ani trzech zarządów, tyluż komisji i podkomisji, niezbędnych dla puszczenia w ruch kilku prowincjonalnych filji kilku istniejących w Warszawie organizacji. Zaradzić temu możnaby naturalnie tylko łącznie z prowincjonalnemi delegatami i po umowie zawartej między całym szeregiem instytucji, a opiewającej,

1-o że nie zakłada się kół o działalności równoległej i kierunku podobnym lub identycznym;

2-o że oddziały prowincjonalne towarzystw i organizacji pokrewnych będą doznawały w odpowiednim zakresie działalności poparcia takiego jak filje własne.

Jeżeli więc w jakimś miasteczku istnieje już oddział Tow. Kultury Polskiej lub Tow. kursów dla analfabetów, urządzający odczyty i wykłady popularne, Uniwersytet dla wszystkich własnego oddziału nie zakłada, i na życzenie dostarcza programów, prelegientów i t. p., żądając w zamian tych samych względów dla swoich oddziałów, gdzie one już istnieją i muszą rozszerzać swą działalność na te dziedziny, które w Warszawie objęło Tow. kultury, kursa dla analfabetów, i t. p.

Dotychczas stosunki układają się w taki pomyśl-

ny sposób w tych miejscowościach, które mają swoje gubernjalne instytucje o wszechstronnym programie, np. Światło w gubernji lubelskiej i w radomskiej Uniwersytet ludowy. Doświadczenie samo zatym wskazuje właściwą drogę, należałoby tylko rzecz uogólnić i ująć w stały system.

Zanim sprawa ta wejdzie na porządek dzienny zapowiedzianego zjazdu, polecam ją uwadze wszystkich pracowników na niwie kulturalno-oświatowej, a być może, że wszechstronne jej rozpatrzenie i oświetlenie doprowadzi wkrótce do dojrzałej i określonej formacji, która wyłoni się na miejsce panującego do tej pory chaosu.

Iza Moszczeńska.

Kształcenie młodzieży w Japonji.

Kapitan wojsk rosyjskich, Bazyli syn Michała Gołownin, będąc w niewoli u japończyków w r. 1811—1813 pisał: „Co się tyczy oświaty ludowej w Japonji, to przy porównaniu en masse między sobą różnych narodów śmiało rzec można, że japończycy to najwykształceńszy naród pod słońcem. Nie znajdziemy tam człowieka, któryby nie umiał czytać i pisać i nie znałby praw swej ojczyzny. Wprawdzie my posiadamy więcej nauk i sztuk pięknych, posiadamy ludzi, którzy gwiazdy w locie z nieba chwytają, a których u nich daje się uczuwać zupełny brak. Lecz zresztą u nas na jednego, liczącego gwiazdy, przypada tysiąc, którzy trzech zliczyć nie umieją. Naogół japończycy są o wiele więcej wykształceni, niżeli w Europie niższa klasa ludzi...“

A więc umiejętność czytania i pisania była już zdawien dawna rozwinięta śród ludności państwa mikada, lecz początek działającego teraz systemu oświaty ludowej w tym kraju datuje się od czasu rewolucji, t. j. od r. 1867. Edykt cesarski, poprzedzający ustawę prawną (1872 r.), która potwierdzała ten system, zwraca na siebie uwagę, między innemi, następującemi słowy:

„Wszystkie wiadomości naukowe, poczynając od istniejących w codziennym użytku każdego, aż do wyższych, niezbędnych przy kształceniu zdolnych oficerów, urzędników, właścicieli dóbr ziemskich, kupców, lekarzy, rzemieślników i t. d. — otrzymują się drogą studjowania odpowiednich nauk. Prawo ma na celu takie rozpowszechnianie wykształcenia, przy którym nie byłoby nietylko wioski z całemi rodzinami, nie umiejącemi czytać i pisać, lecz nawet oddzielnych jednostek.“

Teraźniejsze ogólnokształcące zakłady naukowe w Japonji dzielą się na następujące kategorje: szkoły początkowe niższego i wyższego typu, szkoły średnie, wyższe i uniwersytety. Do liczby tych zakładów naukowych dodać należy ogrody dziecięce i szkoły normalne (odpowiadające naszym seminarjom nauczycielskim i instytutom pedagogicznym) dla przygotowania kontyngensu nauczycieli. Najważniejszą podstawą systemu początkowego nauczania jest prawo o *obowiązkowości nauki* dla wszystkich poddanych państwa,—dzięki czemu wszystkie dzieci od lat 6 do 14 muszą uczęszczać do szkół początkowych, — i prawo o *świeckości nauki*, t. j. zakaz wykładu jakichkolwiek przedmiotów, będących w związku z religją, w tych szkołach, które posiadają prawa lub też subsydjum rządowe.

Kurs nauk w szkołach początkowych każdego rodzaju jest czteroletni, tak iż pełny kurs początkowego wykształcenia trwa lat 8. Przedmioty wykładowe są następujące: kodeks moralności, czytanie i ćwiczenia, kaligrafja, gieografja, lekcje poglądowe i przyroda, matematyka, historja, slöjd, roboty dla dziewczynek, gimnastyka i śpiew. Prócz tego w wielu szkołach początkowych wyższego typu wprowadzony jest język angielski, jako język nie obowiązkowy (uczą się go jednak prawie wszyscy uczniowie). Przy szkołach począt-

kowych zorganizowane są kursy dodatkowe dla tych dzieci, które już ukończyły ustanowiony kurs początkowego wykształcenia. Kursy uzupełniające trwają dwa lata; wykładane są tam przedmioty, odpowiadające miejscowym potrzebom ludności.

Szkoły początkowe utrzymywane bywają głównie środkami miast, wiosek i osad i stosownie do tego znajdują się pod wyłącznym zarządem miejscowego samorządu, chociaż kontrolowane są przez urzędników ministerjum oświaty ludowej. Powodzenie, osiągnięte w dziedzinie urzeczywistnienia prawa o obowiązkowości początkowego nauczania, uwydatnia fakt, iż od d. 1 stycznia 1901 r. dzieci w wieku od lat 8-miu do 14-tu było 7.466.886, z których 6.497.489 t. j. 88.9% ogólnej liczby uczęszczało do szkół, przyczym chłopców było 93%, dziewczynek zaś—81%. Tutaj musimy zaznaczyć, iż nauczanie początkowe śród kobiet nie cieszyło się do ostatniego okresu historji japońskiej zbyt wielką popularnością: do r. 1891 procent, określający liczbę dziewcząt, uczęszczających do szkół był 32 (chłopców—67%), lecz jak to spostrzec można z wymienionych wyżej liczb, w przeciągu 10 lat zwiększył się prawie o 50%. Zgodnie z projektami rządu z 1905 r. nauczanie dziewcząt powinno liczebnie dorównać początkowemu nauczaniu chłopców, jak dorównało już pod względem jakościowym.

Pomimo obowiązkowości początkowego nauczania w Japonji, nie jest ono bezpłatne. Wprawdzie płaca za naukę, pobierana od uczniów, jest niewielka (2—3 jeny rocznie), jednakże statystyka wykazuje, że obowiązkowe i dobrowolne wpływy z tej dziedziny dochodów dały w 1899 r. we wszystkich społecznych szkołach początkowych ogółem sumę pieniężną, nie o wiele większą od piątej części wszystkich wydatków na utrzymanie powyższych szkół. Są jednak pewne sym-

ptomaty, pozwalające przypuszczać, iż rząd dąży do uniezależnienia szkół od materjalnych środków wychowańców: w 1899 roku przedłożono w parlamencie projekt, tyczący się wyasygnowania na ten cel z kasy państwowej subsydjum w ilości 4.000.000 jenów rocznie, lecz projekt nie przeszedł wskutek tego, iż wciąż gwałtownie zwiększały się wydatki wobec spodziewanej wojny z Rosją.

Nie zatrzymując się dłużej nad szczegółowym rozpatrywaniem planu nauk w szkołach początkowych, zwrócimy uwagę na pewne oryginalności nauczania. Przedewszystkim europejczyka zadziwia wielka ilość godzin, poświęcona na czytanie, ćwiczenia i kaligrafję, co zmusza dzieci do olbrzymiej pracy. Przyczyną tego zjawiska jest okoliczność, że książki japońskie pisane są czystym chińskim językiem piśmienniczym, który, jak wiadomo, w przeciwieństwie do mowy potocznej jest bardzo „bogaty“ i dzięki temu straszliwie trudny. Posiada on około 49.000 znaków piśmienniczych —hieroglifów, lub też, ściślej mówiąc—ideografów, znaków, uosabiających oddzielne przedmioty i całe pojęcia. Postarano się zredukować tę kolosalną liczbę do minimum, i oto ostatnia instrukcja ministerjalna żąda, aby dzieci w szkołach znały „tylko 3 tysiące znaków...“ Jak ironicznie brzmi to „tylko“ w zestawieniu z skromną liczbą liter naszego alfabetu!

Z łatwością wyobrażamy sobie teraz, jakiego naprężenia pamięci, wiele pracy mechanicznej i cierpliwości wymaga od dziecka zapamiętanie tej olbrzymiej ilości ideografów i zapoznania się ze sztuką pisania „figur“ bardzo często niezwykle złożonych i różniących się w wielu wypadkach między sobą zaledwie dostrzegalnemi dla europejczyka drobnostkami.

Szkodliwemu wpływowi wspomnianej „metacierpli-

wości“ na organizm dziecięcy świetnie przeciwdziała racjonalny rozwój wychowania fizycznego, i oto na zasadzie swych osobistych spostrzeżeń Azbelew pisze, „że szkolne ćwiczenia fizyczne zorganizowane są być może nie gorzej, niż w Anglji, gdzie wszak celują w sztuce gimnastycznej.“ Zwrócić uwagę należy i na to, że w szkołach początkowych męskich wyższego typu uczniowie, poczynając od 13-go roku życia, na lekcjach gimnastyki obowiązkowo zajmują się maszerowaniem wojskowym i ćwiczeniami z karabinem, zaś w szkołach żeńskich mnóstwo zabaw, rozwijając w uczennicach siłę i zręczność, jednocześnie rozwija w nich smak estetyczny.

Dzięki panującej zasadzie *świeckości* nauki, wykładany w szkołach miast religji kodeks moralności nie zawiera w sobie żadnych nawet reminiscencj z religji. W swych wyjaśnieniach co do wykładu tego przedmiotu ministerjum zaznacza, iż celem wykładu tego kodeksu jest „rozwijanie w dzieciach sumienia, skierowywanie ich popędów w stronę dobra i obznajmianie z praktycznemi obowiązkami człowieka z punktu widzenia moralności naturalnej.“ Nawet w programach szkół normalnych powiedziano: „że wielkie zasady moralności naturalnej powinny być wykładane zgodnie z manifestem cesarskiem“, który głosi patryotyzm, ukochanie przodków, ubóstwianie dynastji panującej; manifestu tego nauczycielowie i uczniowie na pamięć się uczą i dlatego też można przyznać słuszność uwadze francuskiego autora Velliers’a, że jest on niby „szkolnym katechizmem“ Japonji.

II.

Szybki wzrost liczby uczących się i ilości szkół jest główną przyczyną wielkich trudności przy kom-

pletowaniu ciała pedagogicznego. Uczuwany do ostatniej chwili brak specjalnie przygotowanych nauczycieli nie jest wynagradzany nawet tym, iż japończyk dzięki wrodzonej wyrozumiałości posiada już od urodzenia wszelkie zadatki na dobrego pedagoga. Dlatego też rząd zmuszony był z roku na rok coraz bardziej rozwijać działalność t. zw. szkół normalnych, podobnych do rosyjskich seminarjów nauczycielskich i instytutów pedagogicznych. Szkoły te dzielą się na dwa rodzaje: na *zwykłe*, które przygotowują nauczycieli szkół początkowych, i *wyższe*, przygotowujące nauczycieli dla szkół normalnych zwykłych, jak również i dla niższych klas średnich zakładów naukowych, o których pomówimy niżej.

Ciekawe są następujące dane statystyczne:

1897 r.

	Liczba uczniów.	Liczba naucz.
Mężczyzn . . .	6021	677
Kobiet	720	43

1902 r.

	Liczba uczniów.	Liczba naucz.
Mężczyzn . . .	11900	956
Kobiet	2000	76

Dane powyższe wykazują, primo, rozwój (pod względem chociażby ilościowym) w przedostatnim pięcioleciu kwestji przygotowania składu nauczycielskiego wogóle, secundo, — zwrócenie w tym okresie specjalnej uwagi na przygotowanie kontyngensu nauczycielek. Istotnie, liczba uczniów w szkołach normalnych nie zdążyła się podwoić, gdy tymczasem liczba uczennic prawie że się potroiła... W Japonji, jakkolwiek później niżeli w Europie i Ameryce, skonstatowano fakt, iż w szkołach początkowych nauczycielki znacznie lepiej obznajmione są z kwestją wychowania dzieci od nauczycieli.

Wyższych szkół normalnych w Japonji jest tylko—2 (w Tokjo): męska z kursem 5-letnim i żeńska z kursem 6-letnim. Przy nich znajdują się szkoły początkowe; prócz tego przy męskiej—szkoła średnia męska, a przy żeńskiej—wyższa szkoła dla kobiet i ogródek dla dzieci, „aby dać możność przyszłym nauczycielom i nauczycielkom praktykować w wykładaniu różnych nauk, administracji zaś—przeprowadzać badania pedagogiczne przy kontroli zewnętrznej.“

O ciągłym rozwoju działalności rozpatrywanych szkół normalnych świadczy fakt, że od 1897 r. do 1902 r. liczba uczniów w męskiej szkole wzrosła o 203, w żeńskiej o 212 t. j. w przeciągu 5 lat podwoiła się (1897 r.—w męskiej było 416 ucz., w żeńskiej—205 uczennic). Zauważmy jeszcze, iż obie te szkoły zużytkowują dla swych celów Tokijskie muzeum pedagogiczne—muzeum, które śmiało można porównać z najlepszemi tego rodzaju instytucjami w Europie.

Do uprzystępnienia wykształcenia średniego (męskiego) w Japonji służą szkoły średnie, w których program nauk, trwających lat 5, niezbyt dalekim jest od programu szkół realnych w Rosji. Przedmioty wykładów charakteru ogólno-kształcącego są następujące: etyka (właściwie kodeks moralności z zasadami teoretycznemi), język japoński i literatura chińska, angielski, francuski lub też niemiecki, gieografja powszechna, historja japońska i powszechna, matematyka, przyroda, fizyka, chemja, rysunki, kreślenie, śpiew i gimnastyka. Do szkół średnich przyjmują chłopców 12-letnich, posiadających wiadomości naukowe chociażby w zakresie pełnego kursu 2-go roku początkowej szkoły 2-go rzędu.

Uczniowie, chcący ograniczyć swe wykształcenie szkołą średnią, poczynając od piątego kursu słuchają wykładów uzupełniających z dziedziny jakiejkolwiek

specjalności (rzemiosła, agronomji, handlu). Ci zaś, którzy chcą wstąpić do szkoły wyższej, przysposabiającej do uniwersytetu (ob. niżej), ześrodkowują swą uwagę i zdolności na przedmiotach ogólno-kształcących. Zwiększenie liczby szkół średnich w ostatnim dziesięcioleciu jest zaiste imponujące: w 1893 r. było 68 szkół, w 1902 r.—242 z 88.400 uczniami. Lecz i tu ilość nie zadawala szybko wzrastającego w tym kraju popytu na średnie wykształcenie, jak to widocznym jest przy zestawieniu następujących danych z lat przedzielonych między sobą okresem 5-letnim:

	1897 r.	1902 r.
Liczba kandydatów do szkół	31.633	50.484
Liczba przyjętych „ „	21.967	29.596
% % przyjętych w stosunku do liczby kandydatów . . .	69.44	58.6

Ukończenie pełnego kursu nauk szkoły średniej nie daje jeszcze prawa wstąpienia na uniwersytet; dla uzyskania tego prawa trzeba ukończyć jeszcze jakąkolwiek ze szkół *wyższych* (zakłady naukowe z 3-letnim kursem). Jest ich wszystkiego 8; każda z wydziałami, znajdującemi się, dzięki swemu programowi nauk, w ścisłym związku z odpowiedniemi fakultetami uniwersytetu; ilość ich jest jeszcze bardziej niedostateczna dla zadośćuczynienia potrzebom ludności, niż ilość szkół średnich. Tak np. w r. 1902 z 4000 osób, które chciały wstąpić do tych szkół, przyjęto tylko 1500.

Wyższe wykształcenie w Japonji dają przedewszystkim dwa państwowe uniwersytety: w Tokjo i Kjoto. Ich ustrój, jaskrawo różniący się od ustroju uniwersytetów rosyjskich, zbliżony jest bardzo do niemieckich politechnik lub też niektórych większych uniwersytetów amerykańskich.

Uniwersytet Tokijski, założony w r. 1877, prócz „kursów badań naukowych różnych dziedzin nauki,

mających na celu rozwój indywidualności i samoistnej oryginalności w badaniach", posiada następujące fakultety: 1) prawny z dwoma wydziałami — specjalnie prawnym i politycznym; na każdym z nich nauka trwa 4 lata; 2) medyczny (4 lata) z wydziałem farmaceutycznym (3 lata); 3) politechniczny z 10-u wydziałami, z których na każdym nauka trwa 2 lata: cywilny, mechaniczny, budowy okrętów, technologji broni, elektrotechniczny, budowlany, chemiczno-techniczny, technologji materjałów wybuchowych, górniczy i metalurgiczny; 4) literacki również z 9 wydziałami przy 3-letnim kursie każdego z nich: filozoficzny, literatury japońskiej, powszechnej, filologji porównawczej, literatury angielskiej, niemieckiej, francuskiej; 5) naukowy z 8 wydziałami — wszystkie z 3-letnim kursem: matematyczny, fizyki astronomicznej, fizyki doświadczalnej, chemiczny, zoologiczny, botaniczny, gieologiczny; 6) agronomiczny z 4-ma wydziałami (na każdym kurs nauk 3-letni): agronomiczny, chemji agronomicznej, leśny i weterynaryjny.

Przytoczyliśmy tutaj spis wydziałów i podwydziałów fakultetów, lub kollegjów, gdyż świetnie charakteryzują one specjalizację, do której dążą japończycy przy organizacji wyższego wykształcenia wogóle, a praktycznych jego gałęzi—w szczególności. „Ogólno-kształcące podstawy dawać powinny średnie i znajdujące się między niemi a uniwersytetami wyższe szkoły", czytamy w instrukcji ministerjum oświaty o działającym systemie wykształcenia.

Zauważyć należy jeszcze, że przy uniwersytecie jest obszerna bibljoteka (w 1902 r. z ogólnej ilości 317.935 tomów więcej niż połowa, czyli 191.000 były to książki europejskie, reszta — japońskie i chińskie) jak również i bogato zaopatrzone w odpowiednie zbiory zakłady dla ćwiczeń i badań nauko-

wych: muzea — zoologiczne, gieologiczne, botaniczne i antropologiczne; obserwatorjum astronomiczne i sejsmologiczne; ogród botaniczny z pracownią; morska stacja bjologiczna z laboratorjum w zatoce Kjuadziro, słynnej z mnóstwa zwierząt morskich. Do uniwersytetu należy 2000 hektarów wspaniałego, dziewiczego lasu.

W uniwersytecie w Kjoto z wyjątkiem kursów badań specjalnych, otwarte są tylko fakultety: prawny, medyczny, przyrodniczy i inżynierski.

W 1902 r. liczba studentów w uniwersytecie tokijskim wynosiła 3.121 (najwięcej na fakultecie prawnym—995, najmniej na przyrodzie—63). Profesorów było 245, śród nich 18 cudzoziemców. W uniwersytecie zaś w Kjoto studentów było 401, profesorów 82, z których tylko jeden cudzoziemiec.

Wspomniane powyżej cyfry wzrosłyby, sądząc z liczby kandydatów, — zapewne niemniej niż pięciokrotnie, nawet przy istniejącej liczbie szkół średnich i wyższych, gdyby tylko w uniwersytetach była dostateczna ilość wakansów.

Dwa powyższe uniwersytety nie są jedynemi zakładami naukowymi, dającemi wyższe wykształcenie w Japonji; oprócz nich istnieją jeszcze dwa, dążące do tych samych celów—w Tokjo. Nie są wprawdzie tak obszerne, jak uniwersytety, lecz skutecznie współzawodniczą z niemi w pewnych kierunkach. Są to—szkoła Senmońska i kolegjum Tukusari (Kehio-Hyidzika).

Pierwsza, posiadająca 3 fakultety—literacki, prawny i polityczny, założona została przez znanego japońskiego patryjotę i wodza partji liberalno-narodowej, hr. Okuma, który przedewszystkim postawił sobie za zadanie przygotowanie kontyngensu młodych ludzi, wykształconych „politycznie.“ Pod działaczami „politycz-

nemi“ rozumiał nie tylko ministrów, posłów, administratorów kraju, lecz i dziennikarzy. Najciekawszą, charakterystyczną cechą tej uczelni jest fakt, iż wszystkie przedmioty wykładane są tam przez japończyków i tylko po japońsku.

Kolegjum Fukusari odziedziczyło swą nazwę po założycielu, znakomitym japońskim działaczu ery Meidzi na polu oświaty ludowej i „europeizowania“ kraju. Założono je w 1858 r. t. j. wówczas, gdy „nauczanie języków obcych było połączone w Japonji częstokroć z niebezpieczeństwem życia.“ Kurs uniwersytecki, dołączony w r. 1889, dzieli się również na 3 fakultety: polityczno-ekonomiczny lub finansowy, prawny i literacki. W przeciwieństwie do szkoły Senmońskiej, w kolegjum Fukusari, jak czytamy w jednym z jego sprawozdań, „system wychowawczy zbudowany jest na zasadach, przyjętych na Zachodzie. Japońscy i chińscy klasycy nie mają w sobie nic takiego, co zasługiwałoby na uwagę z punktu widzenia współczesnej nauki. Lecz wobec tego, iż dla poznania współczesnej rodzimej literatury, japończyk powinien znać chińskie znaki—ideografy, nauczanie ich wprowadzone zostało do nowej szkoły...“

Z naszego krótkiego opisu tokijskiego uniwersytetu spostrzec można, iż wyższe wykształcenie techniczne otrzymać można w najobszerniejszym z jego kollegjów—w kolegjum inżynierów, i powszechnym mniemaniem japońskiego społeczeństwa jest, że świetnie spełnia ono swe zadanie i w zupełności odpowiada potrzebom kraju. Dodać należy, że krzewienie średniego i niższego wykształcenia technicznego i wogóle specjalnego nie napotyka żadnych przeszkód wobec szerokiego spopularyzowania śród ludności początkowego wykształcenia. Nic dziwnego więc, że ilość wszelkiego rodzaju zawodowych zakładów szkolnych

dosięgła w r. 1902 imponującej cyfry 392. Śród nich jest: 16 mechaniczno-technicznych, 79 agronomicznych i leśnych, 41 handlowych, 5 handlowo-morskich, 5 przemysłu rybnego. z włączeniem do ich kursu wiadomości naukowych o eksploatacji bogactw wodnych wogóle, 25 warsztatów szkolnych i 221 szkół uzupełniających i kursów wieczorowych dla robotników różnych specjalności. W tym roku ogólna liczba uczących się w powyższych zakładach dosięga dość poważnej cyfry. Wspomnieć również wypada o trzech instytutach dla przygotowania nauczycieli szkół zawodowych, z których jeden znajduje się przy agronomicznym fakultecie uniwersytetu państwowego w Tokjo. Wykształcenie techniczne w Japonji w niczym nie ustępuje takiemuż wykształceniu w jakimkolwiek państwie europejskiem. Japończyk to przedewszystkiem świetny mechanik, i nauki praktyczne, poczynając od ślusarstwa, a kończąc na medycynie, w zupełności licują z jego zdolnościami.

III.

Wyżej już zaznaczyliśmy, iż początkowe wykształcenie kobiet, jako też i przygotowanie nauczycielek rozwijało się pomyślnie w Japonji już w pierwszym okresie ery Meidzi. O dalszych losach tego nauczania nic powiedzieć nie można, gdyż kobiety w tym kraju od niedawna zaczęto poczytywać za istoty, obdarzone w tym samym stopniu rozumem, co i mężczyźni. Dowodem tego fakt, iż szkoły żeńskie, fundowane w r. 1874 dla krzewienia wiadomości naukowych, różniących się w nieznacznym stopniu od początkowych, noszą nazwę *wyższych*, jakkolwiek kurs nauk był początkowo nie większy, niżeli w naszych progimnazjach. Nazwa ta była wynikiem zakorzenio-

nej głęboko pewności, iż obszerniejsze wiadomości z dziedziny nauki są dla kobiet niezbyt potrzebne, lub też zgoła niedostępne. Jednakże, w ostatnim dziesięcioleciu „kwestja kobieca“ w Japonji przyjęła obrót, który wróży japońskim kobietom otwarcie w przyszłości szerszych horyzontów. Naprz. w 1897 r. wyższych szkół żeńskich było wszystkiego 25, tymczasem w 1902 r. liczba ta wzrosła do 66, to znaczy, iż zwiększyła się prawie o 60%. Ilość uczęszczających do szkół z 2000 (1897 r.) podniosła się do 17.500 (1902 r.), t. j. iż w ostatnim pięcioleciu sprawozdawczym zwiększyła się dziewięciokrotnie. Na wzrastanie wiary w zdolności kobiety na polu oświaty wskazuje i ten fakt, iż w rozpatrywanych wyżej szkołach liczba nauczycielek (607) jest prawie dwa razy wyższa, niż nauczycieli (333).

Znamiennym również jest fakt ufundowania w r. 1901 uniwersytetu dla kobiet w Tokjo. Uniwersytet ten zawdzięcza swe istnienie japończykowi Zijńcio-Neruza, którego silna propaganda w tym kierunku uwieńczoną została znacznemi ofiarami japońskich dobroczyńców. Nie będziemy tutaj przytaczali danych statystycznych, tyczących się działalności naukowej nowego uniwersytetu; jeśli jest ona niezbyt wielka i posiada pewne braki, to te z pewnością będą z biegiem czasu starannie usunięte, o ile tylko jedynym celem uniwersytetu istotnie będzie, jak powiada paragraf jego ustawy, iż „uniwersytet da możność kobietom kształcenia i rozwijania swego umysłu do granic ich przyrodzonych zdolności.“

Często w książkach i dziennikach napotykamy zdanie, iż organizacja wyższego wykształcenia w Japonji jeszcze nie dała „widocznych“ rezultatów w postaci kontyngensu ludzi wiedzy, którzyby uniezależnili prace naukowe Japonji od Europy z prze-

błyskiem myśli twórczej w dziedzinie humanitarnych nauk wogóle i abstrakcyjnych w szczególności. Czy można było oczekiwać czegoś innego, niechaj czytelnicy o sądzą sami, przeczytawszy poniższy wyjątek z artykułu profesora filologji na uniwersytecie w Tokjo.

„Przewodnią ideą japońskiego rządu w kwestji organizacji wykształcenia, jest chęć uczynienia sposobów narodowych rozumowania podobnemi do tych, które są w użyciu u europejskich narodów cywilizowanych. W jakim stopniu powodzenie zostało osiągnięte, najlepiej można sądzić przy porównaniu jakiegokolwiek żyjącego jeszcze przedstawiciela nauki okresu lat pięćdziesiątych wieku XIX-go z wykształconym człowiekiem nowej szkoły, który ukończył uniwersytet w Tokjo lub kollegjum Fukusari. Należą oni do dwuch biegunowo przeciwnych światów. Jednocześnie widocznym jest, iż wszelkie wysiłki, nawet uporczywe, nie zdołają zupełnie zeuropeizować mózgu japończyka. W samej rzeczy, przypatrzmy się temu nieco uważniej. Wszystkie narody Zachodu posiadają, wogóle, jednakową przeszłość, wspólny fundament idei, z którego wszystko, co mają, i wszystko, czym się one stały, zupełnie naturalnie wypływa, jako część jedynej całości: mają jedno państwo rzymskie jako podstawę, jedną religję chrześcjańską, jeden ruch emancypacyjny—z początku od feodalizmu a następnie od absolutyzmu, jedną sztukę już rozwiniętą lub rozwijającą się, jednaką muzykę, jeden pierwiastek językowy, bez względu na przepaść, leżącą między używanemi w różnych państwach słowami, powstałemi z jednego pierwiastku. Japonja w istocie rzeczy leży poza obrębem tego wszystkiego, gdyż swą przeszłość przeżyła w innych zgoła warunkach. Chiny—to jej Grecja i Rzym. Jej język nie jest językiem aryjczyków. Japoński student często nie znajduje w swym

języku słów, odpowiadających tym, które chce przetłumaczyć. Faktem jest powszechnie znanym, iż profesorowie japońscy od całego szeregu lat czynią szalone wysiłki, by prowadzić wykłady poważniejszych gałęzi nauki po angielsku. Jest to jednakże wielki ciężar dodatkowy, wkładany na barki studenta, gdyż dla japończyka nauka w języku angielskim jest stokroć trudniejsza, niż dla młodzieży angielskiej nauka w języku łacińskim, gdyż ten ostatni stosunkowo nie różni się tak znacznie od angielskiego: jest to niby język angielski, wypowiedziany innemi słowami. Lecz między językami angielskim i japońskim leży przepaść tak wielka, że myśl japończyka musi być w ciągłym napięciu przy przechodzeniu tej przepaści. Im prostszy i im więcej obrazowy jest język angielski, tym więcej pracy mózgowej wymaga od japończyka zrozumienie go i przezwyciężenie trudności. Z trudem znaleść można wyjście z tego dylematu."

Bolesław Rozstański.

Wypracowania jako przedmiot badań psychologicznych.

Reformy pedagogiczne, których nieodzowność narzuca się na każdym kroku, gdy tylko zaczniemy się zastanawiać nad niedomaganiami szkoły dzisiejszej, o tyle będą skuteczne i owocne, o ile oprą się na dokładnej znajomości ucznia i warunków jego pracy. Stąd też w czasach ostatnich wielu dzielnych pracowników na polu psychologji wychowawczej w tę stronę zwróciło swoje usiłowania, biorąc za przedmiot studjów zadanie szkolne.

Do tej właśnie dziedziny badań należy niedawno wydana broszurka Fryderyka Schmidta w Würzburgu p. t. *Haus-und Prüfungsaufsatz.* Myślą przewodnią autora było sprawdzenie na drodze badań doświadczalnych, czy i o ile ćwiczenie klasowe, pisane na egzaminie, może być miarą zdolności stylistycznych i językowych dziecka. Pragnął on zarazem uzupełnić pracę Meyera, wydaną przed paru laty w Lipsku [1]), gdzie autor dowodzi na podstawie swych badań w szkole, że wartość zadań domowych dziecka jest stanowczo niższą od

[1]) Einzel-und Gesammtleistung der Schulkinder. Lipsk, 1903.

jego zadań szkolnych: wyniki tej pracy i paru innych skłoniły do zniesienia wypracowań domowych w trzech pierwszych latach nauki w szkołach ludowych w Zurychu. Otóż Schmidt pragnie rozstrzygnąć pytanie, czy wyniki Meyera dadzą się zastosować i do wypracowań, pisanych przez uczniów i uczennice klas wyższych szkoły ludowej, zaczynając od 4-go roku nauki, czyli, mniej więcej, od 10-go lub 11-go roku życia? W tym celu w wielu klasach szkół żeńskich i męskich zadawano ten sam temat raz do napisania w klasie na stopień, innym razem do przygotowania w domu (z wyłączeniem pomocy osób trzecich). W zebranych wypracowaniach zwrócono uwagę na następujące rodzaje błędów:

I. Błędy t. zw. przez autora materjalne.

(ortograficzne, gramatyczne, stylowe, logiczne).

a) brak liter lub wyrazów,
b) badanie zbytecznych liter lub wyrazów,
c) zmiany liter i wyrazów,
d) błędy w używaniu czasów,
e) błędy w użyciu przypadków,
f) błędne wnioskowanie,
g) błędy przeciw prawdzie objektywnej (zmiana treści),
h) błędy wyrażenia,
i) zbyteczne powtórzenie.

II. Błędy t. z. formalne.

a) niewłaściwe użycie dużych i małych liter.
b) złe połączenie,
c) błędy w użyciu znaków przestankowych,
d) opuszczenie kresek, kropek lub innych części liter,
e) dopiski,
f) przekreślenia.

Jako pierwszą próbę dano dziewczynkom z klasy IV-ej (10-letnie) ćwiczenie, będące reprodukcją pogadanki o kamieniach w pewnej miejscowości; wiedziały one, że od tego ćwiczenia zależy ich przejście do klasy wyższej; ćwiczenie to pisały d. 20 marca w klasie, a 28 marca poraz drugi w domu. Ćwiczenie domowe okazało się pod każdym względem lepsze, t. j. zawierało mniej błędów każdej z wymierzonych kategorji. Wogóle błędów było sporo, co zaś do względnej częstości różnych ich rodzajów, to w zadaniu szkolnym porządek był następujący: 1) *litery opuszczone*, 2) *litery zbyteczne*, 3) *wyrazy opuszczone*, 4) *wyrazy zbyteczne*, 5) *litery niewłaściwe* (błędy ortograficzne); w ćwiczeniach zaś domowych: 1) błędy ortograficzne, 2) błędy w przypadkach; 3) litery opuszczone; 4) zbyteczne powtarzanie; 5) litery zbyteczne. To zestawienie przekonywa o wpływie prac egzaminowych na dzieci: myśl o stopniu wpływa na nie tak denerwująco, że pomimo starania, aby oddać robotę jaknajlepszą, mylą się one więcej, niż zwykle: opuszczają litery i całe wyrazy, co nie jest przecież dowodem nieświadomości, tylko nienormalnego stanu umysłu. W domu pracują spokojniej, skutkiem czego mniej popełniają błędów tej kategorji. Co do właściwych błędów stylowych, to w danym razie mniej one miały znaczenia: ćwiczenie było bardzo starannie przygotowane w klasie, było więc prawie dosłownym powtórzeniem słów nauczycielki, a nie samodzielnym wyrażeniem własnych myśli; niemniej wielka liczba błędów w użyciu przypadków i częste powtarzanie tych samych wyrazów świadczy o małym wyrobieniu dzieci w tym kierunku.

Chłopcy z IV-ej klasy mieli temat, dający większą swobodę opracowania p. t.: *Wolne od lekcji popołudnie.* Temat ten nie był uprzednio omawiany, przy-

czym uczniowie pierwej opracowali go w domu, a w kilka dni później w szkole. Ilość błędów materjalnych większą była w ćwiczeniu domowym, formalnych—w szkolnym; wydaje się więc, że co do treści robota była lepiej wykonana w szkole, co do zewnętrznej strony lepiej się przedstawiała wykonana w domu. Śród błędów najczęstsze w ćwiczeniu szkolnym były: 1) powtórzenie tych samych wyrazów, 2) opuszczenie wyrazów, 3) wyrazy niepotrzebne, 4) wyrazy niewłaściwie użyte, 5) litery opuszczone, 6) błędy w przypadkach; w ćwiczeniu domowym zaś: 1) powtórzenie, 2) opuszczenie wyrazów, 3) opuszczenie liter, 4) wyrazy niewłaściwie użyte, 5) niepotrzebne litery. Jest tu więc większa jednostajność niż u dziewczynek; godnym uwagi faktem, że zbyteczne powtarzanie tych samych wyrazów daleko rzadziej zdarzały się w ćwiczeniach domowych niż szkolnych. Choć ćwiczenie szkolne na ogół wypadło lepiej, na 32 uczniów tej klasy 10, t. j. 31,2% napisało w domu lepiej niż w szkole, a u niektórych różnica była bardzo znaczną, co przekonywa, że gorączka egzaminowa i chłopcom przeszkadza dobrze pracować, choć może mniej na nich wpływa niż na dziewczynki.

W klasie V-ej zadano dziewczętom wypracowanie p. t. *Grób Alaryka* według wiersza, który czytały w Wypisach. Ćwiczenie domowe, pisane w sześć dni po szkolnym, zawierało mniej błędów. Wogóle jednak błędów tych było sporo; co do rodzaju, to w ćwiczeniu szkolnym najwięcej: 1) błędów w użyciu przypadków, 2) *opuszczonych liter*, 3) *opuszczonych wyrazów*, 4) *zbytecznych liter*, 5) powtórzeń; w ćwiczeniu domowym zaś najwięcej było: 1) opuszczonych wyrazów, 2) powtórzeń, 3) opuszczonych liter, 4) błędów w przypadkach, 5) liter zbytecznych. Lepszy wynik ćwiczeń

domowych zawdzięczały dziewczynki głównie swej dobrej pamięci: większa część napisała w domu dosłownie to samo, co w klasie (ćwiczenia pozostały u nauczycielki, więc nie mogły być przepisywane) do tego stopnia, że np. na 40 wypracowań w 38 pierwsze zdanie brzmiało jednakowo, 2 tylko uczennice pozwoliły sobie na inny początek. Dowodzi to, jak w takim ćwiczeniu samodzielność dziecka jest skrępowana nawet pod względem stylowym. Znaczna ilość błędów w użyciu przypadków i powtarzanie tych samych wyrazów świadczy, że, pomimo pomocy ze strony książki i nauczyciela, dziecko walczy tu jeszcze ze znacznemi trudnościami językowemi.

Podobnie samodzielności dziecka nie pobudzało ćwiczenie, zadane chłopcom w klasie V-ej p. t. *Ruchy żmii*, będące powtórzeniem wykładu pedagogicznego. I tu ćwiczenie szkolne wypadło gorzej od domowego. Najczęstsze błędy były: 1) powtórzenia, 2) litery opuszczone, 3) litery niewłaściwe, 4) litery zbyteczne, 5) wyrazy zbyteczne, 6) błędy w przypadkach; w ćwiczeniu zaś domowym: 1) powtórzenie, 2) litery niewłaściwe (błędy ortograficzne), 3) błędy w przypadkach, 4) litery opuszczone, 5) litery zbyteczne. We wszystkich ćwiczeniach zachowano plan jednakowy, też same wyrażenia, budowę zdań, ich połączenie, słowem pewną formę, nadaną z góry przez nauczyciela, co nie pozwoliło nawet na indywidualne różnice stylu; wszyscy uczniowie zaczęli i zakończyli tak samo z wyjątkiem dwuch, którzy nie doprowadzili opisu do końca. Opis pod względem szczegółów mógłby przynieść zaszczyt uczniom wyższej klasy gimnazjum, ale moc błędów ortograficznych i gramatycznych pomimo ciągłej wprawy w deklinacji, mnóstwo powtórzeń świadczy o małych postępach w języku. Nasuwa to poważne

wątpliwości: czy takie ćwiczenie, jak *Grób Alaryka* lub *Ruchy żmii*, oparte wyłącznie na czytaniu lub pogadankach, nadają się dla dzieci 11-letnich, chodzących do klasy V-ej szkoły ludowej. Skrępowane co do treści i formy, nie wyrabiają sobie one owej łatwości stylowej, którą nadaje tylko swobodne wyrażanie własnych myśli; ścisła terminologja naukowa zmusza je do powtarzania tych samych wyrazów, a błędy gramatyczne i ortograficzne nie znikają, pomimo poprawek nauczycieli.

Inaczej się przedstawiały ćwiczenia uczniów z klasy VI-ej, ktorym jako temat podano: *Z czego się śmiałem?* I tutaj wogóle ćwiczenia domowe były lepsze od szkolnych (szkolne pisano 5-go marca, domowe 25-go kwietnia po ferjach wielkanocnych) ale różnice były o wiele mniejsze, a same ćwiczenia miały większą wartość jako zadania stylistyczne. Rozmaitość treści istotnie zabawnej, język prawdziwie dziecinny, trafne uwagi i obrazowe wyrażenia czyniły te wypracowania zajmującemi. Dużo jednak tam było powtórzeń i sporo błędów ortograficznych (tych ostatnich więcej w ćwiczeniu szkolnym niż domowym), co autor przypisuje temu, że w opowiadaniach swych dzieci były zmuszone używać wielu wyrazów, które wprawdzie dość często słyszą w życiu codziennym, ale rzadko czytają i piszą w szkole, a stąd kierowały się wyłącznie dźwiękiem, nie mając odpowiednich obrazów wzrokowych. Można stąd wysnuć wniosek nader niekorzystny co do prowadzenia nauki ortografji za pomocą sztucznych dyktand i ćwiczeń, nie uwzględniających zwykłego materjału językowego, którym rozporządza dziecko danego wieku.

Podobne uwagi nastręcza autorowi ćwiczenie dziewczynek z klasy VI-ej p. t. *Godzina przy oknie*, które nauczycielka zadała im bez żadnych uprzednich

objaśnień pewnego dnia, gdy z powodu zawiei śnieżnej pozostały w domu; ćwiczenie szkolne na ten sam temat nastąpiło w kilka dni później, a choć znać było na nim wpływ poprawek, które uczennice spamiętały dobrze, niemniej, jak zwykle w ćwiczeniach klasowych, więcej było liter i wyrazów opuszczonych lub dodanych niepotrzebnie, a nadto zadanie, pisane w klasie, było często krótsze: widocznie opis taki (obraz ulicy podczas śniegu) łatwiej dzieciom ułożyć pod świeżym wrażeniem niż z pamięci.

Ćwiczenia dziewczynek z klasy VII-ej p. t. *Porównanie życia ludzkiego z rzeką* wypadło, mniej więcej, równie dobrze w domu jak w klasie; na 23 uczennic 12 napisało lepiej w domu, a 11 w szkole; różnice zresztą były bardzo niewielkie. Niektóre dziewczynki w klasie napisały obszerniej niż w domu, np. ćwiczenie domowe jednej obejmowało 84 wyrazy, a szkolne 220. Podobnież uczniowie z klasy VII-ej, którzy mieli jako temat: *co opowiada kawałek płótna?* napisali równie dobrze w domu, jak w szkole, co prowadzi do wniosku, że u dzieci starszych zdolności mają charakter bardziej ustalony, mniej ulegają wpływom chwilowym.

Ogólny wynik studjów nad ćwiczeniami poza stwierdzeniem, że myśl o egzaminie wpływa ujemnie na sam proces pisania, doprowadził Schmidta do następujących wniosków natury pedagogicznej:

1) Jeżeli za cel wypracowań uważamy łatwość w piśmiennym wyrażaniu myśli, to nie mogą go spełnić ćwiczenia literackie i przyrodnicze, t. j. będące powtórzeniem czytania lub wykładu, lecz tylko oryginalne tematy z życia dzieci.

2) Ćwiczenia, będące li tylko reprodukcją, wprowadzają jednostajność stylu, formalizm, co krępuje swo-

bodę i naturalność języka dziecięcego, który ma swój urok szczególny jako odbicie duszy dziecka.

3) Swobodne, oryginalne wypracowania dziecięce więcej niż inne mają znaczenie w rozwoju zdolności językowych dziecka.

4. Ćwiczenia domowe i szkolne, pisane bez przygotowania, lepiej swój cel spełniają, niż ćwiczenia, dokładnie omówione poprzednio.

5) Do typowych błędów w ćwiczeniach domowych należy opuszczanie wyrazów lub liter, w szkolnych—niepotrzebne dodatki.

6) Myśl o egzaminie czasem pobudza uwagę i prowadzi do poprawniejszych zadań, czasem zaś wartość ich obniża przez nienormalny stan nerwowy, który powoduje.

Wnioski te, przedstawione na zjeździe nauczycieli w Monachjum (w maju r. 1906) wielkie obudziły zainteresowanie, co autorowi dodało bodźca do dalszych poszukiwań. W kilka miesięcy później, bo w październiku 1906 r. na kongresie psychologji dziecięcej w Berlinie powrócił on do tego samego przedmiotu. Oprócz obserwacji, które streściliśmy powyżej, rozpatrywał on tam wypracowania, zadane na egzaminie przez radcę szkolnego w Würzburgu uczniom i uczennicom, kończącym szkołę ludową, p. t. *Nasza ostatnia wycieczka.* Temat ten dwaj nauczyciele w tymże mieście poprzednio zadali jako ćwiczenie domowe, był więc materjał do porównań, tymbardziej, że Schmidt starał się zebrać dane co do warunków, w jakich dzieci pracowały w domu (godzinę, miejsce, przeszkody podczas pracy i t. p.). Przedewszystkim porównanie co do długości wypracowań okazało, że dzieci w szkole są skłonne pisać dłuższe ćwiczenia, niż w domu. Wypracowania domowe dziewcząt wynosiły prze-

ciętnie 216 wyrazów, szkolne 293: wypracowania domowo chłopców 158 wyrazów, szkolne—214. Chłopcy więc ogólnie pisali zwięźlej, ale i oni w szkole starali się napisać więcej, co można objaśnić tym, że egzamin piśmienny na świadectwo trwa 3 godziny, gdy w domu rzadko które dziecko wytrwa tak długo przy robocie; ale też w domu dzieci zazwyczaj opisywały odrazu całe grupy, gdy w szkole wyliczały wszystkie przedmioty widziane, co wymagało większej liczby wyrazów. Niektóre kategorje błędów były częstsze w ćwiczeniach domowych, inne—w szkolnych: do najczęstszych należały: błędy w użyciu przypadków, których źródło widzi autor w tym, że wiele dzieci mówi w domu djalektem, a tylko w szkole używa języka literackiego; częste powtarzanie tych samych wyrazów, będące właściwością stylu dziecięcego; opuszczenia liter i wyrazów szczególniej częste w ćwiczeniach domowych chłopców, starających się możliwie prędko pozbyć roboty; wreszcie błędy ortograficzne. Właściwych błędów stylowych u chłopców znacznie więcej znaleziono w wypracowaniach pisanych na egzaminie, niż w ćwiczeniach domowych; u dziewcząt w szkole błędów było mniej, bo starały się napisać jak najlepiej, lecz nie dały rzeczy dobrej pod względem stylu. Główna ich troska, aby napisać jak najwięcej, wydała suche wyliczenie rzeczy, widzianych na przechadzce: „potym poszłyśmy i zobaczyłyśmy; stamtąd wróciłyśmy i widziałyśmy“—powtarza się ciągle, jedno ćwiczenie podobne do drugiego, brak życia, brak indywidualności we wszystkim. Przeciwnie, w wielu ćwiczeniach domowych, pisanych pod świeżym wrażeniem wycieczki, znajdujemy ładne obrazki, świeże porównania, słowem, pomimo błędów językowych lepszą formę literacką. Te wszystkie uwagi doprowadzają do następujących wniosków:

1) Fakt, że klasa-chłopców, kończących szkołę, napisała ćwiczenia na egzamin gorzej niż w domu, klasa zaś dziewczynek lepiej, dowodzi małej wartości egzaminu piśmiennego i pobudzać winna do ostrożności w kwalifikowuniu dzieci na podstawie ich robót piśmiennych.

2) Ćwiczenia egzaminacyjne okazują nie rzeczywisty lecz niższy stopień uzdolnienie stylowego ucznia.

3) Pod względem formalnym nie są również ćwiczenia egzaminowe bez zarzutu pomimo szczerych usiłowań uczniów.

4) Styl ćwiczeń egzaminowych wykazuje przy swym dążeniu, aby napisać najwięcej i najpiękniej, pewną powierzchowność, która piszącemu nie pozwala rozwinąć swych znamion indywidualnych.

5) Styl ćwiczeń domowych tymczasem, o ile tylko warunki pracy domowej nie są złe, okazuje przy większej zwięzłości i czasem mniej wykończonej formie, większe zalety właściwie stylowe; w ćwiczeniach stylowych obok wyniku uczynionych spostrzeżeń znajdujemy nieraz samodzielne skojarzenia i uogólnienia, wytworzone na ich podstawie.

6) Myśl o egzaminie więcej pobudza do staranności dziewczęta, niż chłopców.

7) Fałszem metodycznym jest dawać obszerne tematy uczniom szkół ludowych; dla rozbudzenia ich zdolności pisarskich nadają się tylko tematy ściśle ograniczone.

8) Do zupełnego odrzucenia ćwiczeń przy egzaminach badania te nie prowadzą.

Ostatnia ta uwaga zadziwi może naszych czytelników, którzy we wszystkich tych badaniach widzą jeden dowód więcej przeciwko pladze całego systemu,

operującego stopniami i egzaminami; niemniej jednak zastrzeżenie to przynosi zaszczyt bezstronności i sumienności autora. Pragnie on wskazać, że sumienny badacz psychologji dziecka, równie jak każdy inny uczony, winien się wystrzegać wniosków zbyt pospiesznych, wyciągniętych z materjału zbyt szczupłego lub jednostronnego; zachęca więc serdecznie do dalszych poszukiwań i wita z radością zapowiedź dyrektora jednej ze szkół realnych w Berlinie, oświadczającego gotowość przeprowadzenia badań podobnych w zakładzie, który pozostaje pod jego kierunkiem. Przydałyby się one i u nas, gdyż prawdopodobnie zarówno pewne cechy wrodzone jak i wpływy otoczenia wytwarzają wyraźną różnicę między dziećmi niemieckiemi a polskiemi, a różnica ta niewątpliwie uwydatnia się i w ich ćwiczeniach. Gdy przedstawiłam wyniki badań Schmidta w sekcji pedagogicznej Polskiego Związku Nauczycielskiego, znalazłam potwierdzenie tego przypuszczenia w uwagach niektórych koleżanek; mówiono np. że u naszych dzieci niema tej dążności, co u niemieckich, aby w szkole pisać możliwie najwięcej, nawet wtedy, gdy np. na egzaminie mają całe dwie godziny czasu na ćwiczenie. Takie rzeczy należałoby sprawdzić przez liczne i dokładne obserwacje.

Czy jednak badania Schmidta w obecnej swojej formie są zgoła bezużyteczne dla praktyki pedagogicznej? czy i dziś nie można z nich wyprowadzić wniosków wielkiej doniosłości dla szkoły? Owszem; wiele one światła rzucają na sprawę, lecz trzeba tylko wobec nich zająć odpowiednie stanowisko. Fakt, że ogólnie dzieci piszą lepiej w domu, nie upoważnia nas np. zupełnie do zarzucenia ćwiczeń klasowych. Dzieci w klasie , jak widzieliśmy, pisały gorzej tylko dlatego, że myśl o stopniu i egzaminie krępowała ich

swobodę; więc nie ćwiczenia klasowe, tylko towarzyszący im nastrój należy usunąć. Pisanie ćwiczeń w klasie ma wiele za sobą: 1) uwalnia dziecko od przeciążenia w godzinach wieczornych, a to wzgląd ważniejszy dla nas niż dla Niemców, bo w Niemczech dziecko jest w szkole od 8-ej do 12-ej lub 1-ej, u nas od 9-ej do 3-ej lub 3½, ma więc mniej czasu na przygotowanie lekcji; 2) dziecko młodsze, piszące pierwsze ćwiczenie, potrzebuje niekiedy pewnej pobudki, zachęty, a choćby odpowiedzi na nasuwające się pytanie; gdy pisze w klasie, w warunkach normalnych odpowiedzi owej czy objaśnienia udzieli nauczyciel; pozostawione samemu sobie w domu pisze gorzej, albo potrzebuje pomocy korepetytora—słusznie więc uczyniono, że na podstawie badań Meyera w Zurychu zniesiono zadawanie lekcji w trzech niższych klasach; 3) dla nauczyciela jest rzeczą bardzo pożyteczną widzieć, jak pracują jego uczniowie; dobrze więc, gdy nawet w klasach wyższych część zadań samodzielnych odrabiają w jego obecności. Wyniknie stąd, że w klasach niższych dzieci powinny wypracowanie pisać tylko w szkole, w wyższych na zmianę w szkole i w domu, ale oceniać ich postępy należy nie na podstawie jednego ćwiczenia, lecz na podstawie obserwacji całorocznej.

Inną sprawą, którą badania Schmidta poruszają z wielkim pożytkiem, jest wybór tematu do ćwiczeń. Zgodnie ze współczesną pedagogiką, jest on przeciwny ćwiczeniom, będącym wyłącznie reprodukcją rzeczy czytanych, bardzo starannie opracowanych i objaśnionych przez nauczyciela, a poleca ćwiczenia samodzielne bez uprzedniego przygotowania. Co to znaczy? czy prowadzenie wypracowań nie wymaga żadnej pracy ze strony nauczyciela? Bynajmniej! praca ta tylko

inną być musi, niż dotychczas. Sprawa wyboru tematów do wypracowań przeszła bardzo wyraźnie trzy fazy tak, że możnaby niemal zastosować do niej formułę heglowską: teza, antyteza, synteza. Na początku, t. j. przed powstaniem odrębnej metodyki nauczania języka ojczystego zadawano temat bez objaśnień, nie wchodząc w to, czy uczeń będzie zdolny go opracować; wybór tematu zależał od indywidualnych poglądów i upodobań nauczyciela, indywidualność ucznia była obojętną. Potym przyszło panowanie metodyki i wiara w dobrą metodę: tematy podzielono na rodzaje i gatunki, ustopniowano według trudności, a nauczycielom podano szereg wskazówek, jak umysł ucznia przygotować do każdego wypracowania; temat nie był dowolnym, zależał nie od nauczyciela i nie od dziecka, lecz od systemu, w który wierzył nauczyciel i do którego *przystosowywał* uczni. My wszyscy wychowaliśmy się w tej atmosferze przystosowania, nas tak przystosowywano i myśmy tak naszych uczniów przystosowywali przez długie lata. Teraz dopiero przychodzi trzecia faza, będąca syntezą dwuch poprzednich; indywidualność dziecka woła o swoje prawa i domaga się systemu, któryby był do niej przystosowany, gdy dotąd działo się przeciwnie. Temat tak, jak w pierwszej fazie, polecają dawać bez uprzedniego przygotowania, aby nie krępować samodzielności ucznia; lecz tak jak w drugiej fazie uczeń musi umieć go wykonać. Na czymże polega nasz obowiązek? Mamy ich dwa: z jednej strony—śledzić ciągle rozwój naszych uczniów i zdawać sobie sprawę, co temu rozwojowi odpowiada na każdym stopniu nauki; z drugiej—na treść i formę wypracowań oddziaływać nie bezpośrednio przez objaśnienie tematu, lecz pośrednio—przez rozwijanie zdolności językowych dziecka w ćwiczeniach ustnych, przez kształcenie jego spo-

strzegawczości, rozumowania, wyobraźni, smaku estetycznego na wszystkich lekcjach języka tak, aby każde nowe wypracowanie, czy to swobodnie wybrane przez dziecko, czy podsunięte przez nauczyciela, świadczyło o ciągłym postępie ucznia.

Aniela Szycówna.

Jeszcze jeden głos z powodu artykułu „W sprawie programu wykładu historji w szkole średniej."

Artykuł p. Dąbrowskiego „W sprawie programu wykładu historji w szkole średniej" zawiera kilka myśli i uwag, które nie powinnyby przebrzmieć bez echa. Pomijając na razie cały szereg takich zasługujących na uwagę i bliższe rozpatrzenie kwestji, jak sprawa wykładu historji Polski osobno lub łącznie z powszechną, jak „dzieje kultury" w klasie ósmej lub usunięcie z kursu klas niższych wiadomości „o człowieku pierwotnym", pozwolę sobie zabrać głos w jednej tylko sprawie, mianowicie podziału historji powszechnej na „okresy." Rzecz to, moim zdaniem, wcale nie błaha.

P. Dąbrowski twierdzi słusznie, że nauka „zarzuca" stary podział na dzieje: „starożytne, średniowieczne i nowożytne." W ślad za nauką pójść powinna i szkoła. Do programów wprowadzić należy nowy i zgodny, a przynajmniej bardziej zgodny z logiką podział na okresy: śródziemno-morski, europejski i wszechświatowy." Nad propozycją tą zastąpienia, jak się wyraża p. Dąbrowski, „czasu" przez „przestrzeń" pragnę właśnie zastanowić się uważniej. O ile chodzi o logikę, mianowicie o logikę formalną, to nie ulega wątpliwości, że drugi schemat góruje nad pierwszym

ze względu na konkretność terminów: takiej „niewiadomej,“ jak nazwa „wieki średnie“ nie zawiera. Lecz najważniejszym a niestety przemilczanym przez p. Dąbrowskiego grzechem przestarzałego czy starzejącego się podziału jest nie chronologiczna jego podstawa, nie obojętność w stosunku do gieografji, ale urąganie, że użyję nieco mocnego wyrazu, temu stanowisku, które zajmuje dziś nauka historyczna.

Badania naukowe ostatnich lat 50-ciu zmusiły ją stopniowo do zupełnego wyrzeczenia się „powszechnodziejowych“ celów i zakreślenia sobie skromniejszych, socjologicznych zadań. Stwierdzono fakt, że dzieje poszczególnych społeczeństw nie stanowią ogniw jednego łańcucha i nie dadzą ująć się w ramy obrazu postępowego rozwoju „ludzkości.“ Okazało się, że stworzony przez historjozofję pierwszej połowy w. XIX-go taki obraz grzeszył wielokrotnie gwałceniem realnych faktów i wkładaniem w pojęcie „ludzkości“ całkiem dowolnej treści (większość społeczeństw nie dostąpiła zaszczytu należenia do „ludzkości“). Przekonano się natomiast, że między rozwojami poszczególnych społeczeństw istnieje wiele podobieństw—mimo różnicy czasu i miejsca, przechodzą one w gruncie rzeczy te same, a przynajmniej analogiczne szczeble ewolucji. Obserwacje te dokonały gruntownego przewrotu w nauce historycznej. Termin „historja powszechna“ zaczęto tłumaczyć jako nazwę nauki, badającej „wszystkie“ dostępne naszemu poznaniu gromady ludzkie w ich stopniowym rozwoju. Równie słusznie możnaby biologję nazwać „powszechną:“ jak ona obserwuje rozwój życia organicznego w poszczególnych, we „wszystkich“ *organizmach*, tak historja bada ewolucję społeczną w jej konkretnych przejawach, czyli rozwojach *poszczególnych społeczeństw.* Tak pojmując termin „historja powszechna,“ nie nadając mu zgoła znaczenia faktu,

jak to dawniej czyniono, gdy wierzono w dzieje ludzkości (stosując i tu porównanie z biologją, moglibyśmy dawno stanowisko historji określić w sposób następujący: dawna historja za organizm poczytywała „ludzkość“, a poszczególne narody „historyczne“ — za komórki), dzisiejsza nauka historyczna uznaje możność podziału na okresy jedynie w ramach ewolucji społecznej. Poza temi ramami możliwe jest tylko klasyfikowanie społeczeństw według „typów“ na zasadzie wspólnych cech wewnętrznych. Stary schemat: dzieje starożytne, średniowieczne i nowożytne, urąga tym nowym wymaganiom naukowym.

Lecz i podział p. Dąbrowskiego nie czyni im zadość. Nowa „gieograficzna“ terminologja nie mniej od dawnej „chronologicznej“ przeczy faktom. Z nazwy „śródziemnomorski“ możnaby wnosić, że w pierwszym „okresie“ („dziejów powszechnych,“ czyli nie istniejącej całości) cywilizacja rozwijała się wyłącznie na wybrzeżach morza śródziemnego, co będzie niezgodne z prawdą (Indje, Chiny), lub że mowa o jakiejś specjalnej cywilizacji, właściwej ludom śródziemnomorskim, której historja nie zna (boć na wybrzeżach morza śródziemnego w różnych czasach panowały przynajmniej trzy różne typy cywilizacji: babilońsko-egipski, grecko-rzymski i giermańsko-romański). Okres „europejski“ przypuszczaześrodkowanie się cywilizacji w pewnej epoce wyłącznie w Europie; gdzież miejsce dla kultury arabskiej? Wreszcie termin „wszechświatowy“ każe domyślać się, że, poczynając mniej więcej od 1648, cały „wszechświat“, t. j. wszystkie ludy kuli ziemskiej „wciągają się w wir życia historycznego“ (!). Wszystkiemu winne „powszechno-dziejowe“ stanowisko, na którym p. Dąbrowski najwidoczniej stoi mocno: toć za zadanie nauki historycznej uważa historję cywilizacji, naturalnie wszechludzkiej,

skoro można jej dzieje dzielić na „gieograficzne“ okresy (myli się p. Dąbrowski, sądząc, iż na takie określenie nauki godzą się „zwolennicy podręczników á la Wipper“—przynajmniej nie wszyscy); niedość na tym: poszczególne „narody“ i „ludzkość“ przeciwstawia nawzajem jako „szczegóły“ i „całość.“ W programie, który kreśli szkicowo, mamy wszystkie rubryki i kategorje pojęciowe, stanowiące niezbędne akcesorjum „powszechno-dziejowego“ szablonu. Żeby nie być gołosłownym, wymienię kilka: „historja stworzenia cywilizacji *klasycznej* u Greków“ (!) i „państwowości w Rzymie;“ „pozostałości dawnego świata klasycznego, powalonego katastrofą podwójnej wędrówki ludów;“ kościół katolicki i cesarstwo Zachodnie—jako dwa „ośrodki, koło których grupują się inne państwa europejskie“; narody „historyczne“ i t. d.

Występując przeciw „gieograficznemu“ podziałowi p. Dąbrowskiego, muszę się zastrzec, że nie jestem bynajmniej zasadniczym wrogiem gieografji w stosunku do historji i nie lekceważę ani wpływu warunków gieograficznych na rozwój społeczeństwa, ani nawet gieograficznej podstawy klasyfikowania materjału historycznego. Przeciwnie—uznaję, że stosowanie gieograficznej klasyfikacji w pewnych wypadkach może mieć bardzo ważne znaczenie praktyczne. Nie powinno tylko szkodzić samej historji. Pisałbym się naprzykład na oparcie programu historji w szkole średniej na gieografji w duchu projektu p. Nałkowskiego (ob. „Nowe Tory“ z roku 1906).

Nie mam zamiaru kreślenia na tym miejscu własnego programu historji powszechnej dla szkoły średniej. Lecz kilka luźnych uwag, które pozwolę sobie uczynić niżej, lepiej może, niż co innego, wytłumaczą moje stanowisko względem propozycji p. Dąbrowskiego. Za zadanie nauki historycznej uważam badanie poszcze-

gólnych konkretnych społeczeństw ludzkich i ich poszczególnych ewolucji w celu wykrycia praw lub przynajmniej ustalenia faz rozwoju społecznego wogóle. Wychodząc z takiego pojmowania historji, w którym niema miejsca dla abstrakcyjnej „ludzkości“ i „wszechludzkiego“ rozwoju, za cel nauczania historji w szkole niższej lub średniej poczytuję danie uczniom pojęcia o społeczeństwie i rozwoju społecznym, innemi słowy—ułatwienie im orjentowania się w zjawiskach życia zbiorowego. Cel taki osiągnąć można jedynie tą drogą, którą dąży do niego nauka,—a więc drogą badania wraz z uczniem poszczególnych ewolucji konkretnych społeczeństw ludzkich, podkreślania cech analogicznych i wyjaśniania indywidualności. Odpowiednio do tego celu powinien być ułożony program wykładu; pojmuję przez to należyty wybór materjału i jego najpraktyczniejszy a nie sprzeciwiający się nauce układ. Że na pierwszym planie ze względów pedagogicznych stać powinna historja Polski—rozumie się samo przez się. Lecz w żadnej szkole—czy to niższej, czy średniej, ogólnokształcącej, czy specjalnej—poprzestać na tym niepodobna; trzeba dać uczniowi materjał do porównań, zestawień i kombinacji—do ćwiczenia się, że użyję tu niezupełnie utartego wyrazu, w „myśleniu historycznym“; ewolucję swego własnego narodu oraz zjawiska, w życiu własnego społeczeństwa zachodzące, zrozumie uczeń należycie dopiero wtedy, gdy zda sobie sprawę z tego, co w tej ewolucji i zjawiskach stanowi istotę, socjologiczny fundament, a co daje się wytłomaczyć specjalnemi warunkami i indywidualnemi właściwościami. Najwięcej materjału do porównań dostarczy oczywiście historja współczesnych społeczeństw i państw europejskich, najlepiej przytym zbadana i opracowana, a więc najzrozumialsza. I tam, gdzie zachodzi potrzeba, na tym można poprzestać:

kurs historji powszechnej obejmowałby w takim razie „dzieje“ narodów współczesnych. Podział na „okresy“ (nie gieograficzne, ale historyczne) jest w danym wypadku najzupełniej uprawniony, gdyż mamy tu do czynienia z odbywającemi się współcześnie ewolucjami całego szeregu społeczeństw. Kurs przejść można w ciągu lat trzech: w pierwszym roku—okres tworzenia się, panowania i rozkładu feudalizmu (od VI-go do XV-go w.), w drugim—okres reformacji i „starego porządku“ (od końca XV-go do drugiej połowy XVIII-go w.), w trzecim—okres wielkiego kapitalizmu i demokracji (od końca XVIII-go do XX-go w.). Uprzednio należałoby dać zarys kultury pierwotnej i ustroju Germanów i Słowian przed w. VI—IX, czyli przed epoką tworzenia się większych organizacji społecznych i politycznych w zachodniej i wschodniej Europie. Na usuwanie takiego zarysu z programów szkolnych nie godziłbym się za żadną cenę. Zaznaczę również, że o ile chodzi mi przedewszystkim o ułatwienie uczniowi orjentowania się w zjawiskach życia zbiorowego i danie pojęcia o rozwoju społecznym, to pożądane jest nie wyodrębnienie historji Polski, lecz traktowanie jej łącznie z historją innych narodów.

Powtarzam,—tam, gdzie zachodzi potrzeba zredukowania kursu historji do dziejów współczesnych społeczeństw europejskich, można to czynić bez szkody dla jakiejś „powszechno-dziejowej całości.“ Lecz w szkole średniej ogólno-kształcącej wykład tak zw. „starożytnej historji“—przynajmniej Grecji i Rzymu—uważam za pożądany: nie powinna być ona jednak żadnym „okresem,“ ale samodzielną całością. Chodzi o to, że, acz nie niezbędną, ale ważną jest rzeczą dać uczniowi pojęcie o tym, iż nie tylko współczesne narody europejskie przeszły pewien, mniej więcej jednakowy, proces rozwoju. Jeżeli pierwsza część kursu dostarczy

uczniowi materjału do zestawień poszczególnych szczebłów kultury w całym szeregu społeczeństw, to druga—historja Grecji i Rzymu—da mu możność porównywania całości procesu historycznego. Analogje między ewolucją społeczeństw współczesnych Grecji i Rzymu pogłębią niewątpliwie pogląd na rozwój życia zbiorowego ludzi. Przekonanie się, że znaczna część tego, co uchodzi często za „zdobycz ostatnich czasów," znana była „starożytnym", znakomicie rozszerzy widnokrąg pojęciowy ucznia i da mu pewną perspektywę historyczną. Inna kwestja, kiedy przechodzić dzieje Grecji i Rzymu: w niższych, czy wyższych klasach, przed czy po dziejach współczesnej Europy? Czy tak czy owak sprawę rozstrzygniemy, będzie to samodzielna część kursu, acz na jej przejście wystarczy jeden rok. Jeżeli zechcemy zachować w programie dzieje Egiptu i Asyro-Babilonji, trzeba będzie utworzyć trzecią części równoległą dwom pierwszym. Nazywanie tych trzech części „okresami" z dodatkiem tych czy owych — gieograficznych, chronologicznych lub innych epitetów uważam za wykroczenie przeciw stanowisku dzisiejszej nauki historycznej.

Michał Kreczmar.

Z LITERATURY.

Henryk Galle. *Wypisy polskie na klasę II-gą.* Warszawa 1907. Nakładem i drukiem M. Arcta.

Książka ta wyróżnia się z pośród wielu podobnych nowym i bardziej urozmaiconym doborem wyjątków. Autor unikał w niej świadomie rzeczy, które przed nim po wiele razy przedrukowywano w różnych czytankach i wypisach, lecz sięgnął do nowych źródeł—do najnowszej literatury dla młodzieży i do nowszej literatury ogólnej: mamy tu więc Amicisa, Dygasińskiego, Konopnicką, Sienkiewicza, Żeromskiego, Reymonta, Sieroszewskiego, a mimo to książka co do treści nie jest za trudną dla klasy II-giej i dzieci ją czytają z zajęciem. Z rozmaitością treści wiąże się też rozmaitość stylu, dająca nauczycielowi możność wskazania całego bogactwa języka co do ilości synonimów, jędrnych i obrazowych wyrażeń, przenośni, porównań i t. p. Może nawet ta rozmaitość jest zbyt wielką ze względu na klasę II-gą; niejeden wyjątek dałby się lepiej wyzyskać w klasie wyższej, np. cudna proza biblijna Mickiewicza (Przypowieść o żołnierzach) i Słowackiego (Wygnańcy i Szaman) wymaga bądź co bądź umysłu nieco dojrzalszego; styl archaiczny Łukasza Górnickiego (Z jarmarku) lub nader zręcznie wplecione rusycyzmy w wyjątku z Sieroszewskiego (Rozdroże) nie odrazu zwrócą uwagę dzieci, które je-

szcze ze współczesnym językiem literackim zbyt mało są obeznane, aby mogły wyróżniać wyrazy przestarzałe lub obce naleciałości. Z drugiej strony przy tylu rzeczach pięknych i charakterystycznych możeby należało pominąć zupełnie rzeczy słabsze, napisane tylko dla morału, np. powiastki wymierzone przeciw pijaństwu (Nieszczęśliwe dzieci. Trzeźwość i pijaństwo). W układzie artykułów nie widać bardzo wyraźnego planu: zaczyna się co prawda od łatwiejszych powiastek, a kończy na legiendach i opowiadaniach historycznych, ale nauczyciel w żadnym razie nie powinien i nie może się trzymać niewolniczo porządku książki, gdyż skutkiem tego w niektórych okresach roku szkolnego dzieci czytałyby same baśnie, w innych same rzeczy historyczne, co ze względów pedagogicznych nie byłoby pożądane; trzeba więc będzie za każdym razem treść wybierać i dobierać. W całej książce przeważa beletrystyka,—opisów, artykułów pouczających jest bardzo mało, mimo to treść jest pouczającą, zwłaszcza że uwzględnia nietylko dawne legiendy i dzieje, ale naszych bohaterów z czasów porozbiorowych, jak również życie współczesne, nasuwające już i dziecku z klasy II-ej wiele zagadnień, o których dawniej nie mówiły Wypisy. Nie jestto rzecz bez zarzutu ani pod względem ideowym, ani pod względem pedagogicznym, ale śród powodzi podręczników, pisanych wciąż na jedną modłę, stanowi ważny krok naprzód, dowód postępu w tej dziedzinie.

Aniela Szycówna.

Henryk Galle. *Wypisy polskie na klasę III.* Warszawa 1907. Nakład Arcta.

Książka ta pod względem opracowania lepiej się przedstawia od Wypisów na klasę II-gą. Widać, że

autor był tu mniej skrępowany przy wyborze materjału; w książce poprzedniej bowiem zbyt wyraźnie krępował go wiek uczniów, dla których nie wszystkie rzeczy piękne są dostępne. Tutaj, przeznaczając książkę dla młodzieży starszej, rozsypał przed nią istotne skarby naszej literatury; bogate skarbnice noweli i powieści polskiej zostały tu wyzyskane nie w krótkich urywkach już, lecz w pełnych obrazach, stanowiących skończoną całość. Ze względów pedagogicznych tylko mniej chętnie widzimy takie rzeczy, jak *Mniemany upiór* Z. Kaczkowskiego, *Adaś Śmigielski* przez Wł. Bełzę, jakkolwiek bowiem są to charakterystyczne obrazki z dawnych czasów i czytelnik nie może przypuszczać, iżbyśmy je dawali jako wzór do naśladowania, lecz nasze ideały etyczne tak silnie się różnią od pojęć staroszlacheckich, tak idealizowanych, że bylibyśmy z sobą w sprzeczności, czytając te rzeczy w klasie III-ej, a więc z dziećmi, które nie mogą mieć jeszcze wyrobionych pojęć i poglądów na życie, a którym np. zawadjactwo Adasia Szmigielskiego bardzo się może podobać. Oprócz powieści znajdujemy tu pouczające a barwnie napisane artykuły o zwyczajach i obyczajach, o różnych ziemiach i miejscowościach polskich, piękne opisy natury wierszem i prozą, dużo obrazów historycznych. Obfitość treści w tej dziedzinie sprawia, że inne działy, które już widzieliśmy w Wypisach na klasę II-gą, tu nie zostały uwzględnione, np. niema tu nic z dziejów kultury, niema życiorysów ludzi znakomitych, jest tylko kilka rozprawek treści moralnej: jedna p. t. *Przyjaźń* Ignacego Krasickiego, więc już dziś trącąca myszką, parę zaś ze znanych zbiorów ćwiczeń stylistycznych np. rzecz tendencyjna w tytule: *Oszukujący nauczyciela sam siebie oszukuje*, albo *Rolnik i rzemieślnik*, dobry jako te-

mat do wypracowania, ale nie przedstawiający nic ciekawego w czytaniu. Czyżby nie można znaleźć innej treści etycznej lub społecznej, któraby mogła pobudzić myśl ucznia klasy III-ej, bez umyślnego i banalnego moralizowania? Gdyby w dziełach takich autorów, jak Kraszewski, Libelt, Kremer, Brodziński lub obcych, jak Smiles, Ruskin, którzy często w swych pracach poruszali zagadnienie etyczne obowiązku, pracy, dobra społecznego, miłości ojczyzny, nie można było wybrać rzeczy odpowiednich dla klasy III-ej, to możnaby rozwinąć szerzej to, co już poniekąd rozpoczęto w Wypisach na klasę II-gą i dać więcej wyjątków z Amicisa, więcej przypowieści z Ksiąg pielgrzymstwa Mickiewicza (jest tylko jedna przypowieść o rozbitkach), a ostatecznie przytoczyć trochę zdań moralnych i złotych myśli z różnych autorów. Nie czynimy poważnego zarzutu z tego, że tych rzeczy niema, gdyż sporo takich myśli znajdzie młodzież zwłaszcza w utworach poetyckich, czasem bardzo głębokich; chcielibyśmy tylko zaznaczyć, że jeśli do Wypisów wprowadzamy jakiś dział inny prócz beletrystyki, to i w tym dziale starajmy się dawać rzeczy pod każdym względem wzorowe.

Aniela Szycówna.

Henryk Galle. *Wypisy polskie na klasę IV-tą. Wzory prozy i poezji.* Warszawa 1907. Nakład M. Arcta.

Wypisy na klasę IV-tą inny nieco mają charakter niż poprzednie: w klasie tej młodzież zaznajamia się z różnemi rodzajami prozy i poezji, chodzi więc o to, aby każdy rodzaj poznała samodzielnie na odpowiednich przykładach, zanim wysnuje ścisłą definicję, która nie rozpoczynać lecz kończyć winna wy

kład teorji literatury. Autor już tę metodę indukcyjną zastosował przed paru laty w swej Stylistyce, lecz tam z konieczności główna zasada tej metody nie mogła być zastosowana w całej pełni, gdyż nie można dojść do uogólnienia na podstawie jednego tylko wyjątku, lecz trzeba mieć bogatszy materjał do porównań. Taki dobór mamy właśnie w Wypisach, gdzie mamy po kilka lub po kilkanaście przykładów każdego rodzaju. Niezależnie od pomocy przy wykładzie teorji literatury, Wypisy te mają znaczenie same przez się dla praktycznej nauki języka, a treść zajmująca i piękna forma nietylko w poezji lecz i w prozie stanowi ich niewątpliwą zaletę, równie jak uwzględnienie nowszej historji i nowszych pisarzy. Niektóre tylko artykuły, jak: *Charakter i znaczenie literatury polskiej w XIX-ym wieku* przez Stanisława Tarnowskiego, *O rewolucji społecznej w Polsce* przez M. Mochnackiego, ładnie napisane i pobudzające do myślenia, mogłyby być z korzyścią czytane przez uczniów klasy VII-ej lub VIII-ej, skłonnych do syntezy, a mających już pewne kryterjum dla cudzych poglądów, ale dla 14—15 letnich wyrostków i podlotków z klasy IV-ej są to rzeczy przedwczesne: albo przejdą bez wrażenia, albo pobudzą do płytkiego politykowania. Zrozumialsze już będą rozbiory utworów literackich np. Pan Tadeusz A. Mickiewicza, Jan Bielecki Słowackiego, ale pod warunkiem, aby młodzież te utwory pierwej przeczytała w całości i zdała sobie sprawę z treści i myśli, nie zaczynając—jak się to, niestety, czasem dzieje—od przyswojenia sobie zdań cudzych.

Aniela Szycówna.

C. Bogucka i C. Niewiadomska. Wypisy na klasę III, nakład Gebethnere i Wolffa 1907.

Wraz z rozpoczęciem pracy nad reformą szkoły, do której trzeba było wnieść odżywcze pierwiastki, musieliśmy wyzbyć się książek, dawniej zatwierdzonych do użytku szkolnego, a zaopatrzyć się w podręczniki, odpowiadające potrzebie dzisiejszych systematów nauki.

W pierwszym rzędzie zwrócono uwagę na „Wypisy polskie,“ książkę, odgrywającą tak ważną rolę przy nauce języka, a która, o ile odpowiada swoim potrzebom, może wytrącić z rąk uczniów scholastyczne gramatyki i stylistyki. Tak rozumując, panie C. Bogucka i C. Niewiadomska opracowały cały szereg książek, poczynając od I książki do czytania dla dzieci małych zaraz po elementarzu, a skończywszy na „Wypisach polskich“ na klasę III-cią, Pojmując, że dziecko w pewnym wieku przy czytaniu odpowiednich do swego rozwoju ustępów, może i powinno zwracać uwagę nietylko na treść lecz i na formy zarówno gramatyczne jak i stylistyczne, autorki dały w swych „Wypisach“ materjał do samodzielnej, niejako twórczej pracy w zakresie języka, przez co wykład można uczynić bardziej zajmującym, a uczeń będzie odnosił bez porównania większą korzyść.

Jaka olbrzymia różnica w układzie samych wypisów, które dawniej stanowiły niby księgę encyklopedycznych wiadomości, ułożonych przeważnio sucho; ustępów mogących podziałać na uczucie i wyobraźnię młodego czytelnika mało, a niekiedy i wcale nie było, nie liczono się z potrzebami młodej duszy wrażliwej na wszystko, co piękne.

Nie wszystkie wypisy tych autorek są jednakowej wartości; obok zupełnie słabych rzeczy, znajdujących się w „drugiej książce do czytania“, spotykamy w czytaniach na klasę II-gą ustępy b. ładne, przytym

materjał językowy do przerobienia z uczniem bardzo trafny i urozmaicony. Najlepsze z tych książek są: „Wypisy na klasę III-cią“ i tę to książkę zarówno jak i „Wypisy na klasę II-gą“ można polecić przy nauce języka.

Treść „Wypisów“ bardzo bogata; składają się na nią ustępy zarówno prozy jak i poezji, śród tych ostatnich za mało uwzględniony dział poezji ostatniej doby. Wielką uwagę autorki zwracają na formy stylistyczne, z któremi się uczeń zapoznaje, a za pomocą odpowiednio stawianych pytań dochodzi on do wyciągania wniosków i odnajdowania różnic w poznawanych przez się utworach i tą drogą na przykładach zdobywa te wiadomości ze stylistyki, których do niedawna musiał się wyuczać na pamięć.

Niepoślednie miejsce w tych ćwiczeniach zajmują dawne wyrażenia; widoczne jest, że autorki chcą uprzytomnić uczniom ewolucję, którą przechodził język i wpływy, pod jakiemi się kształtował. Takie wielostronne ćwiczenia nadają nauce języka jakąś dziwną żywość, uczeń zapoznaje się sam z całym bogactwem języka, który tym jest dla niego droższy, że zrozumialszy. Przytym doszedłszy niejako samodzielnie do tych wiadomości, będzie lepiej władał językiem i rozporządzał nim jak jakimś dobrze znajomym sobie narzędziem. Wiadomości zaś ogólne, dotyczące czasu, w którym żyli pisarze danych utworów, a podawane w książce na klasę I-ą i II-gą są uzupełnione w Wypisach na klasę III-ą, przez co uczeń uniknie balastu, dawanego do ostatnich czasów przez ścisłe wiadomości, odnoszące się do życia pisarzów, a zapoznawszy się z samemi utworami za pomocą systematycznych czytań odnajdzie tło epoki, na którym powstać musiały takie, a nie inne ideały, odzwierciedlające się w utworach literatury.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Z literatury czeskiej.

Pedagogické Rozhledy. Literatura pedagogiczna czeska obfituje w pisma specjalne, niosące pomoc i radę nauczycielom szkół początkowych i średnich, lecz najpoważniejszym miesięcznikiem pedagogicznym są *Pedagogike Rozhledy*, wydawane przez „Dziedzictwo Komeńskiego,“ instytucję, której literatura czeska tak wiele zawdzięcza. Mamy właśnie przed sobą ostatni, t. j. dwudziesty już rocznik wspomnianego pisma, z którego możemy wnosić o jego charakterze. Każdy zeszyt składa się z kilku działów wyraźnie odgraniczonych, a mianowicie: *artykuły ogólne*, *literatura* (sprawozdania) *psychologja dziecka*, *patologja dziecka*, *higjena szkolna*, *wychowanie estetyczne*, *korespondencja*, *przegląd czasopism*, *sprawy bieżące*. Pierwszy dział najogólniejszy porusza najrozmaitsze sprawy pedagogiczne, zaczyna się zazwyczaj od uczczenia ludzi, zasłużonych na polu szkolnictwa czeskiego, których nazwiska pedagog współczesny ze czcią wspomina. Więc np. cały prawie zeszyt 6-ty poświęcono Amosowi Komeńskiemu, którego dzieła wciąż wychodzą w nowych wydaniach, a jednocześnie rośnie ilość rozpraw, omawiających działalność i pisma autora „Wielkiej dydaktyki“, a zeszyt 1-szy październikowy, otwierający nowy rocznik, zaznajamia nas z *Karolem Amerlingiem*, którego nazwisko być może obiło nam się o uszy, lecz którego niewątpliwie niejeden wziąłby za niemca, gdy byłto czech, rówieśnik naszego Trentowskiego i Libelta (ur. w 1807), a zbliżony swą działalnością na polu podniesienia nauczycieli ludowych do młodszego od siebie, a tak zasłużonego w Poznańskim Estkowskiego. Przyrodnik, pedagog, popularyzator wiedzy

i pisarz dla ludu, jest on zarazem założycielem seminarjum nauczycielskiego pod nazwą *Budecz* (Przyszłość) twórcą też pierwszej organizacji nauczycieli czeskich pod nazwą *Porady uczitelské,* (Narady nauczycielskie) którą powołał do życia w r. 1840, t. j. w czasach rozpoczynającej się walki z prądem giermanizacyjnym w szkolnictwie czeskim. Obok takich artykułów, podtrzymujących w czytelniku czeskim świetne tradycje pedagogiczne, a nas obznajmiających z działaczami szkolnemi pobratymczego narodu, znajdujemy w tym dziale, artykuły i monografje z różnych dziedzin wychowania, że wymienię tylko kilka tytułów: *O wychowaniu moralnym i nauce moralności, O pracy ręcznej chłopców, Nowe poglądy na naukę stylu;* ta ostatnia praca Antoniego Rembowskiego odznacza się wyczerpującym traktowaniem przedmiotu—cała literatura niemiecka i czeska w sprawie ćwiczeń stylistycznych zostały tam uwzględnione; jest tu także cały szereg pięknych artykułów *w sprawie kształcenia nauczycieli*: najwybitniejsi pedagodzy czescy, na równi ze skromnemi pracownikami na niwie szkolnictwa, wypowiadają tu śmiało swe poglądy, a wszyscy zgadzają się na jedno, że dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w seminarjach już nie wystarcza; domagają się więc: 1) podniesienia poziomu wykształcenia ogólnego nauczycieli początkowych w szkole średniej ogólno-kształcącej; 2) założenia osobnych akademji pedagogicznych, stojących na poziomie wykładów uniwersyteckich i dających przyszłym nauczycielom gruntowne przygotowanie teoretyczne, do którego ma się nadto dołączyć i stosowna praktyka w szkole. Bardzo obszerny dział sprawozdań z literatury podaje wiadomości nietylko o książkach czeskich, lecz i o dziełach pedagogicznych w różnych językach, śród których książki polskie nie są pominięte. Dział psychologji

dziecka jest tu traktowany obszerniej, niż w jakimkolwiek innym czasopiśmie pedagogicznym—widać, że do współredaktorów należy prof. Čáda, dla którego wiedza o dziecku stanowi przedmiot ważny i gorąco umiłowany. Oprócz licznych sprawozdań z ruchu na tym polu w różnych krajach Europy, trafiają się tu i oryginalne poszukiwania nauczycieli czeskich, np. Milon Silka podaje rysunki uczniów l. 7—13, przedstawiających nie pojedyńcze przedmioty lecz całe sceny (ilustracje powiastek) prof. Čáda drukuje obszerniejszą pracę o mowie dziecka, *Mener* podaje ciekawe obserwacje nad zdolnością do modelowania, przejawiającą się samorodnie u kilkorga dzieci wiejskich, które się modelować nie uczyły, a nawet nie widziały nic podobnego z wyjątkiem chyba figurek lepionych z chleba przez najstarszą siostrę—bardzo ciekawe ilustracje utworów dziecięcych ogromnie ożywiają artykuł. Obok psychologji dzieci normalnych, mamy dział, dotyczący patologji wieku dziecięcego; sprawa dzieci anormalnych i ich wychowania jest tu traktowana tak obszernie i gruntownie, że musimy Czechom przyznać znaczną nad nami wyższość. Podobnież dział *higjeny szkolnej* zawiera wiele materjału czeskiego; poznajemy tu liczne instytucje, mające na celu zdrowie młodzieży, oraz systematyczne badania, prowadzone przez lekarzy szkolnych; do najciekawszych należy tu artykuł E. Senereda p. t. *Pokosky se skolnim zdrevotzistwi* (Postępy higjeny szkolnej). W niektórych zeszytach zamiast higjeny znajdujemy dział *wychowania estetycznego* i spraw z nim związanych; są tu dobre artykuły, dotyczące czasopism i książek dla młodzieży, jest obszerne sprawozdanie z ostatniego zjazdu wychowania estetycznego; jest rozprawa o czytaniu poezji w szkole, słowem żaden czynnik tej strony wychowania nie jest pominię-

ty. *Korespondencja* dotyczy mało znanego u nas szkolnictwa różnych ludów słowiańskich np. o szkołach ludowych w Bulgarji, w Kroacji, a dział *Wiadomości bieżących* notuje skrzętnie każdy fakt zarówno w Czechach jak zagranicą. Rzeczy bardzo wybitnych, otwierających nowe horyzonty pedagogiczne, niema tu, jak nie może ich być w żadnym piśmie, gdyż nowe ideje w pedagogice to rzecz wielkich pedagogów, którzy jak wielcy poeci, nie rodzą się codziennie, ale pismo stoi na poziomie wiedzy spółczesnej, jest dla swych czytelników doskonałym informatorem i przewodnikiem, stąd zasługuje na pełne uznanie i przynosi chlubę pedagogice czeskiej.

A. Szycówna.

Kilka uwag o wyborze książek dla małych dzieci.

Pomiędzy licznemi już dziś matkami, które chcą wychowywać swe dzieci, mało jest takich, które potrafią wytrwale i z całą konsekwencją przeprowadzić pewien plan w wychowaniu. Bo i niezależnie od ich przygotowania umysłowego, mniejszych lub większych zdolności pedagogicznych, samo życie utrudnia i wikła wszelkie dążenie konsekwentne; życie bowiem na każdym kroku przeczy zasadom, które matka dziecku wpaja, i w najbliższym otoczeniu spotyka ono wciąż sprzeczności i dysharmonję.

Czyż trzeba przykładów, stwierdzających fakt powyższy? Każdy z nas może je na poczekaniu przytoczyć.

I tak np. wpaja się zasadę miłości wszechludzkiej, mówi się o potędze dobra, a tu dziecko co dzień słyszy, jak rodzice czytają pisma, wyliczają krwawe czyny, wojny i napaście, każde słowo tchnie niena-

wiścią i walką; rodzice o tym spokojnie i z zainteresowaniem rozprawiają.

Mówimy dziecku o równości — istnienie służby domowej już jej zaprzecza; przy najlepszych nawet chęciach ze strony chlebodawców, nierówność jest i dziecko ją dostrzega.

Z zasadą równości idzie w parze oddawanie wytartej sukienki i zdartego obuwia uboższym dzieciom, z zasadą miłosierdzia idzie obojętność na widok kalek i żebraków, spokojne odnoszenie się do cierpień zwierząt, zabijanych na użytek człowieka i tępionych jako szkodliwych dla niego.

Słowem, wszędzie niezgodność pomiędzy pięknemi zasadami a praktyką życiową. Smutną jest chwila w której się dzieciom oczy na to otwierają.

Książka tak łatwo i tak głęboko przenika do duszy dziecka. Prostak wierzy w słowo drukowane i dziecko w nie wierzy, i tą więc drogą chcemy sugiestjonować pewne myśli i chęci, i odwrotnie chcemy unikać sugiestji takiej, która naszym zamiarom wychowawczym nie odpowiada; wobec tego książki dla dzieci starannie dobieramy. Dopóki im sami czytamy, wypuszczamy nieodpowiednie w naszym rozumieniu ustępy, zmieniamy je lub nawet intonacją głosu nadajemy charakter właściwy. Z chwilą, gdy dziecko czytać zaczyna i czytanie uprawia z zamiłowaniem, sytuacja się wikła i trudno jest o dobór książek, któreby pewna kategorja konsekwentnych wychowawczyń bez zastrzeżeń widziała w rękach dzieci. Wraz z książkami bowiem dajemy nieraz dostęp do duszy dziecka zasadom sprzecznym z temi, które wpajać zamierzaliśmy.

Dziecko pod kloszem się nie uchowa, nie uchroni od wpływów obcych, wszakże nie są one straszne w późniejszym wieku, gdy już dziecko posiada pe-

wien zasób umysłowy i moralny przy którym stać potrafi; 6—8-letnie maleństwa zasobu takiego zazwyczaj jeszcze nie posiadają i sugiestjom książek z łatwością mogą ulegać.

Dzieci obdarzone fantazją lubią bajki i niezwykłe przygody, inne natomiast znajdują jedynie upodobanie w opowiadaniach z życia codziennego; jedne lubią książeczki wesołe, inne smutne, te wierszyki, tamte powiastki i t. d. Pod tym względem łatwo zadowolić różne gusta. Ale poszukajmy np. książeczek, zadawalających w zupełności matki, które chowają dzieci w duchu etyki Chrystowej bez domieszki wyznaniowej i w zasadach szczerze demokratycznych.

Matek bezwyznaniowych, a przynajmniej nie obserwujących praktyk religijnych, jest obecnie bardzo wiele, większość wszakże nie umie spojrzeć prosto w oczy sprawie religijnego wychowania dzieci i pozostawia to przypadkowi. Babcia lub niania pokażą dziecku bozię, nauczą pacierza, początek zrobiony i dalej gładko się brnie po ścieżce wykreślonej przez kościół. Gdy się tym matkom zarzuca brak konsekwencji, powiadają: „pocóż odbierać dziecku poezję“, „nie wyróżniajmy dziecka z pośród grona rówieśników“, „przecież w praktykach niema nic złego“ i t. p.

Wszelkie argumenty upadają wobec jednego: matka nie powinna uczyć tego, w co sama nie wierzy; pocóż zresztą narażać dziecko lekkomyślnie na borykanie się w późniejszym wieku z wątpliwościami, na przeżywanie bolesnych chwil utraty wiary?

Rodzice konsekwentnie bezwyznaniowi nie bez trudności znajdą książeczki dla młodszych dzieci, wolne od zaprawy religijnej: Bóg, aniołkowie stale z nich goszczą.

Nic dziwnego, że są takie książeczki, przeznaczo-

ne dla dzieci chowanych religijnie, szkoda tylko, że prawie niema innych—dla dzieci bezwyznaniowych.

Podobnie i rodzice prawdziwie demokratyczni są w kłopocie, gdy chodzi o wybór książek i muszą się z tym godzić, że one podsuwają dzieciom myśl o naturalności i konieczności podziału na dzieci biedne i zamożne, źle i dobrze ubrane, że w powiastkach stare nianie całują swe „panienki“ w rączki, a panienki i kawalerowie mówią nianiom po imieniu.

Zwróciłam tu uwagę głównie na dwie tak ważne w wychowaniu idee, po macoszemu traktowane w książeczkach dziecinnych, pozatym możnaby im wielokrotnie zarzucić błędy natury etycznej i pedagogicznej i zaniedbanie strony estetycznej.

Nie chodzi mi o krytykę poszczególnych książek, staram się tylko podkreślić, że, chcąc wszelkiemi drogami żłobić w umyśle dziecka pewne pojęcia, unikać zaś innych, trzeba pilnie baczyć na książeczki dziecinne, przyzwyczajać dzieci do bezwzględnej szczerości, do wymiany myśli z matką, a w ten sposób ułatwić sobie prostowanie i wyjaśnianie bezpośrednio po przeczytaniu rzeczy, z naszego punktu widzenia niewłaściwych lub szkodliwych.

Z pomiędzy wielu znanych mi książeczek dla małych dzieci, wybieram kilka i na nich stwierdzam, jak sądzę, uczynione powyżej uwagi.

Mamy więc *Niewiadomskiej*: Powiastki króciutkie (wyd. Gebethnera).

Morawskiej: Powiastki z życia małych dzieci (wyd. Gebethnera).

Jeżewskiej: Powiastki Mamusi (wyd. Arcta).

Okołowiczówny: Światełka (wyd. Gebethnera).

Weryżanki: I ja już czytam (wyd. Gebethnera).

W powiastkach Niewiadomskiej mamy kilka bardzo miłych opowiadań z życia zwierząt (ten dział w o-

góle wyróżnia się dodatnio w literaturze dziecinnej), mamy dobrze pomyślaną powiastkę o wyrzutach sumienia, a dalej.., szereg powiastek, w których malcy pod wpływem najzupełniej błahego faktu pozbywają się odrazu wad i przywar. Można uwierzyć, że chłopiec, który wybił siostrze oko kamieniem, „odtąd“ nigdy kamieniami nie rzuca, trudno jednak przypuszczać, że również raptownie odzwyczajają się dzieci od kłamstwa, strachu wobec ciemności, złości, psucia zabawek i t. p.,—są to zbyt cudowne i niczym nieuzasadnione przemiany.

Dzieci przesadę odczuwają i dla nich więc śmieszną będzie powiastka, w której dzieci (zamożne), otrzymawszy od cioci na spacerze po karmelku, wpadają w tak wielką radość, że „śpiewają, podskakują i łykają ślinkę.“

W Zbiorku mamy i dwie powiastki religijnej treści, a na zakończenie dziwaczne opowiadanie pod tyt. „Sen Koci“ o dziewczynce, która lubiła się stroić i chciała, żeby wszyscy ładnie się ubierali. Przyśniło się Koci, że cała służba domowa z mamą na czele ruszyła w pięknych strojach na spacer. Cóż teraz będzie, woła Kocia przerażona, „kto nam obiad ugotuje, kto bułeczki i ciastka upiecze, kto łóżeczko pościele?“

Budująca powiastka!

W książeczce Jeżewskiej wierzenia religijne autorki wielokrotnie się w powiastkach odzwierciadlają. Nawet kotek Stasia dlatego podrapał chłopczyka, że mu „Bozia nie dał rozumu, więc musiał się bronić pazurkami“.

Szczery altruizm autorki, współczucie dla cierpiących i ubogich nie zawsze znajduje dość subtelny wyraz; zasada nierówności jeszcze tu jest traktowaną jako status quo.

I w tej książeczce znajdujemy powiastki, w których deus ex machina leczy dzieci z wad.

Na wyróżnienie zasługuje kilka powiastek, które budzą i pogłębiają uczucia rodzinne np. (Jak tatuś musi pracować).

Morawskiej 24 powiastki dla dzieci poczynających czytać, są przedewszystkim banalne w pomysłach i wykonaniu; morał kłuje w oczy, język chropawy.

W powiastkach roi się od dzieci „grzecznych“ i dobrych, a grzeczność ta jest czymś niezwykle rozciągłym i nieuchwytnym.

W powiastce zatytułowanej „Poziomki“, Wandzia chora na odrę nie wychodzi z pokoju i przez okno tylko patrzy na rodzeństwo, na stronicy następnej czytamy, że niania przyniosła Wandzi z lasu poziomek, do pokoju chorej wchodzi braciszek Józio, trzyletni Staś i dwuletnia Mania, a dobra Wandzia obdziela ich poziomkami (konsekwentne!) Jedną poziomkę Wandzia dała służącej, która pocałowała swą panienkę w rączkę i odtąd jeszcze ją więcej pokochała.

W następnej powiastce (Zimna woda) Wacio nie lubił wstawać rano, dowcipna mama znalazła nań sposób: kazała przynieść wanienkę z zimną wodą i Wacia wykąpała. Codzienna zimna kąpiel sprawiła, że Wacio jest teraz coraz zdrowszy i grzeczniejszy.

I jeszcze powiastka o Pawełku, który chciał zbadać, dla czego piłka skacze; wydało mu się, że we środku siedzi mały chłopczyk i piłką podrzuca, Pawełek piłkę przedziurawia. Na obrazku widzimy chłopca 7—8 letniego z piłką w ręku. Czy Pawełkowi również bozia rozumu nie dał, jak owemu kotkowi, czy też obrazek przeznaczony do innej książeczki, a nasz Pawełek ma roczek lub dwa latka? Być może, że wina po stronie obrazka, bo i na innym jeszcze widzimy dysproporcję pomiędzy treścią a formą. Czytamy

szafce, w której chowała dziewczynka swe lalki zabawki, widzimy zaś malutką szafkę, w której ie zmieściłaby się nawet garderoba jednej zamożnej ılki.

Możnaby i z tego zbiorku wybrać parę lepszych owiastek, na ogół jednak jest to rzecz nieudolna, ıimo to liczy już czwarte wydanie.

Ze „Swiatełek“ Okołowiczówny bije świeższy powiew. Miłosierdzie i współczucie okazywane biednym ą już tu poniekąd traktowane jako obowiązek i wyiar sprawiedliwości, nie zaś jako łaska i objaw rozzulający dobrego serca dzieci zamożnych. W jednej szakże powiastce czujemy dysonans z ogólnym toem zbiorku. W powiastce „Finka i Glinka“, psina ıowana w dobrobycie lituje się nad wygłodzoną toarzyszką i „daje jej kości których sama zjeść nie ıoże.“ Religijnych powiastek niema w książeczce.

Na wyróżnienie zasługują ogromnie wdzięczne owiastki z życia zwierząt.

Książeczka Weryho: „I ja już czytam“ zewnętrznie kazale się przedstawia: druk wyraźny, ryciny i paier dobre. Ogólny pogodny, miły nastrój powiastek ważam za wielką ich zaletę. Po co tu tylko harmoję psuje skrócona bajka Andersena: Czerwone pantoelki.

Chociaż to i z Andersena, ale dziwaczny barbazyński pomysł.

Kasia, strojąc się do pierwszej komunji, wkłada zerwone pantofelki, ciągle o nich myśli zamiast się ıodlić.

Kara boska każe Kasi wciąż tańczyć, pantofle ırzyrastają do nóg i Kasia lata w nich po świecie óty, aż wreszcie spotkany żebrak ucina jej nogi

I w tej książeczce znajdujemy powiastki, w któ rych deus ex machina leczy dzieci z wad.

Na wyróżnienie zasługuje kilka powiastek, które budzą i pogłębiają uczucia rodzinne np. (Jak tatuś musi pracować).

Morawskiej 24 powiastki dla dzieci poczynających czytać, są przedewszystkim banalne w pomysłach i wykonaniu; morał kłuje w oczy, język chropawy.

W powiastkach roi się od dzieci „grzecznych“ i dobrych, a grzeczność ta jest czymś niezwykle rozciągłym i nieuchwytnym.

W powiastce zatytułowanej „Poziomki“, Wandzia chora na odrę nie wychodzi z pokoju i przez okno tylko patrzy na rodzeństwo, na stronicy następnej czytamy, że niania przyniosła Wandzi z lasu poziomek, do pokoju chorej wchodzi braciszek Józio, trzyletni Staś i dwuletnia Mania, a dobra Wandzia obdziela ich poziomkami (konsekwentne!) Jedną poziomkę Wandzia dała służącej, która pocałowała swą panienkę w rączkę i odtąd jeszcze ją więcej pokochała

W następnej powiastce (Zimna woda) Wacio nie lubił wstawać rano, dowcipna mama znalazła nań sposób: kazała przynieść wanienkę z zimną wodą i Wacia wykąpała. Codzienna zimna kąpiel sprawiła, że Wacio jest teraz coraz zdrowszy i grzeczniejszy.

I jeszcze powiastka o Pawełku, który chciał zbadać, dla czego piłka skacze; wydało mu się, że we środku siedzi mały chłopczyk i piłką podrzuca, Pawełek piłkę przedziurawia. Na obrazku widzimy chłopca 7—8 letniego z piłką w ręku. Czy Pawełkowi również bozia rozumu nie dał, jak owemu kotkowi, czy też obrazek przeznaczony do innej książeczki, a nasz Pawełek ma roczek lub dwa latka? Być może, że wina po stronie obrazka, bo i na innym jeszcze widzimy dysproporcję pomiędzy treścią a formą. Czytamy

o szafce, w której chowała dziewczynka swe lalki i zabawki, widzimy zaś malutką szafkę, w której nie zmieściłaby się nawet garderoba jednej zamożnej lalki.

Możnaby i z tego zbiorku wybrać parę lepszych powiastek, na ogół jednak jest to rzecz nieudolna, mimo to liczy już czwarte wydanie.

Ze „Swiatełek“ Okołowiczówny bije świeższy powiew. Miłosierdzie i współczucie okazywane biednym są już tu poniekąd traktowane jako obowiązek i wymiar sprawiedliwości, nie zaś jako łaska i objaw rozczulający dobrego serca dzieci zamożnych. W jednej wszakże powiastce czujemy dysonans z ogólnym tonem zbiorku. W powiastce „Finka i Glinka“, psina chowana w dobrobycie lituje się nad wygłodzoną towarzyszką i „daje jej kości których sama zjeść nie może.“ Religijnych powiastek niema w książeczce.

Na wyróżnienie zasługują ogromnie wdzięczne powiastki z życia zwierząt.

Książeczka Weryho: „I ja już czytam“ zewnętrznie okazale się przedstawia: druk wyraźny, ryciny i papier dobre. Ogólny pogodny, miły nastrój powiastek uważam za wielką ich zaletę. Po co tu tylko harmonję psuje skrócona bajka Andersena: Czerwone pantofelki.

Chociaż to i z Andersena, ale dziwaczny barbarzyński pomysł.

Kasia, strojąc się do pierwszej komunji, wkłada czerwone pantofelki, ciągle o nich myśli zamiast się modlić.

Kara boska każe Kasi wciąż tańczyć, pantofle przyrastają do nóg i Kasia lata w nich po świecie póty, aż wreszcie spotkany żebrak ucina jej nogi

z pantoflami. Kasia pokutuje, modli się, serce jej pęka, a dusza razem z promieniami słońca wznosi się do Boga.

Komentarze są tu chyba zbyteczne!

Być może powie kto, że czepiam się drobiazgów i szczególików, że to pedantyzm zbyteczny. Otóż nie— w książkach przeznaczonych dla dzieci nic nie jest błahym, bo pisać je należy z pijetyzmem, bo każde słowo jest ziarnem, z którego wyrasta kwiat lub chwast.

M. K.

Książki nadesłane do Redakcji.

B. Dyakowski. Historja naturalna. Kurs niższy. Część I. Warsz., 1907. M. Arct.

R. Janowski. Krótka gieografja powszechna dla szkół początkowych. Nakład księgarni Janowskiej w Jędrzejewie. 1907.

J. Dąbrowski. Mapy do dziejów Polski. Warszawa. Arct, 1907.

R. Wipper. Historja nowożytna w zarysie, przełożył Kreczmar. Warsz., 1908. Kakład „Bibljoteki Naukowej". Część III.

J. Dąbrowski. Dzieje Polski w streszczeniu z 12-u mapami. Warsz., Arct, 1907.

L. Brückner. Dzieje literatury polskiej. Wyd. 2-e. Warsz., Gebethner i Wolff. 1908.

F. Łagowski. Historja literatury polskiej. Część VI-ta. Warsz., Arct, 1907.

Z. Brodzki. Zarys historji literatury francuskiej. Część I-a. Warsz., Arct, 1907.

Z. Krasiński. Przedświt. Wstępem i objaśnieniami opatrzył J. Michalski. Warsz., Arct, 1907.

A. Mogilnicki. Krótkie streszczenie wykładów prawa handlowego na kursach buchalteryjnych Montinbanda w Łodzi. 1907.

Z. Piełkiewicz. Zrzeszenie wiejskie. Warsz., Arct, 1907.

W. Zukowski. Dochody i wydatki państwowe w Królestwie Polskim. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1607.

Z. Noskowski. Kontrapunkt, kanony, warjacje i fugi. Warsz., Gebethner i Wolff. 1907.

Wł. Reymont. Na krawędzi. Opowiadanie. Warsz., Gebethner i Wolff. 1907.

B. Dyakowski. Goście zimowi. Powiastki z życia zwierząt. Warsz., M. Arct. 1907.

Arabella B. Buckley. Życie roślin w polu, na łące i w ogrodzie. M. Arct. 1908.

Janina Andrews. Czworo moich przyjaciół. Warsz., M. Arct. 1908.

Janina Andrews. Co Matka Przyroda opowiedziała swym dzieciom. Warsz., M. Arct, 1908.

Juljusz Verne. W puszczach Afryki. Warsz., M. Arct, 1907.

Walerja Szalayowa. Zemsta Jaśka. Zaręba. Warsz., M. Arct. 1907,

Z Wiktora Hugo opracowała **St. Buraczewska.** — Galernik. Warsz., M. Arct, 1908.

Zygmunt Stankiewicz. Pisownia polska. Warszawa, „Wyd. Podręczników Szkolnych.“ 1908.

Podług Berlitza opracował **K. Strumpf**. Gramatyka niemiecka z ćwiczeniami. Warsz., „Wyd. Podręczników Szkolnych“, 1908.

A. Mickiewicz. Pan Tadeusz. Warszawa, „Wyd. podręczników szkolnych.“

J. Pióro. Gieometrja elementarna. Część II-ga. Stereometrja. Warszawa. „Wydawnictwo podręczników szkolnych“, 1908.

KRONIKA.

Pierwszy rok działalności Uniwersytetu dla Wszystkich.

W jesieni upłynął rok od chwili, gdy Uniwersytet dla Wszystkich z części składowej Związku Tow. Samopomocy społecznej stał się odrębną instytucją kulturalną. Doskonały materjał do charakterystyki dotychczasowej działalności Uniwersytetu, wyświetlający zarówno zalety jego jak i braki, znajdujemy w świeżo wydanym „Sprawozdaniu za rok 1-szy działalności 1906/7.“ Uniwersytet od pierwszej chwili istnienia przyjął za zasadę, że winien być „dziełem samych słuchaczy“, dla których został założony, t. j. winien być owocem *samopomocy* nie zaś filantropji. Jakoż z ogólnej sumy dochodów rocznych (5896 rb.) prawie 87% przypada na składki członkowskie i na dochód z odczytów. Ta pozycja byłaby jeszcze poważniejszą, a działalność instytucji mniej skrępowaną przez brak środków, gdyby członkowie uiszczali składki regularnie,—w chwili zamknięcia rachunków zaległe składki wynosiły 1172 rb., czyli że dochód Uniwersytetu mógłby być większy prawie o 20%. Działalność Uniwersytetu, właściwie mówiąc, ograniczała się do Warszawy i w części do Zagłębia Dąbrowskiego, w innych bowiem miejscowościach Królestwa otwarto zaledwie 8 oddziałów autonomicznych. W tym kie-

runku zapewne wypadnie Uniwersytetowi rozwinąć w najbliższej przyszłości swą działalność. W Warszawie, dla należytego postawienia sprawy wykładów, musiano wytworzyć specjalną organizację. Miasto wraz z przedmieściami zostało podzielone na dziewięć dzielnic, z których każda posiada szerokie prawo inicjatywy w doborze wykładów; przedstawiciele dzielnic składają się częściowo z miejscowych słuchaczów Uniwersytetu, po części zaś z t. zw. inteligiencji. Przedstawiciele ci zbierają się perjodycznie w biurze zarządu dla omawiania spólnie potrzeb instytucji i pobierania uchwał, które następnie Zarząd wykonywa. Wykłady i odczyty (wygłaszane, oczywiście, po polsku, w jednej zaś dzielnicy wyjątkowo w dwuch językach—po polsku i w żargonie) mają charakter bądź odczytów luźnych, popularnych, których zadaniem wytworzyć odpowiednią atmosferę umysłową i zachęcić słuchaczy do dalszej nauki, bądź też krótkich cyklów wykładów, luźnie z sobą powiązanych, które mają dać pojęcie ogólne o przedmiocie ludziom, nienawykłym do systematycznej pracy. Prócz tego urządzano dłuższe cykle, bardziej systematyczne i obejmujące do 12 lub więcej godzin wykładowych, cykle te jednak mniejszym cieszyły się powodzeniem; przyczyny szukać należy w niedostatecznym przygotowaniu słuchaczów i w tym, że wielu z nich nie rozporządza stale wolnym czasem, przez co opuszcza nieraz wykłady i zniechęca się do dalszego systematycznego kursu. Jest to, oczywiście, słaba strona działalności dotychczasowej Uniwersytetu; z czasem jednak niewątpliwie przygotowanie i poziom wogóle słuchaczy podniesie się, a wówczas prowadzenie kursów systematycznych stanie się głównym zadaniem Uniwersytetu. Ciekawą inowacją na naszym gruncie był t. zw. „Uniwersytet chłopski“, t. j. sześciotygodniowe kursa urządzone

w styczniu i lutym 1907 r. dla włościan. Przybyło z całego kraju zaledwie 21 osób; jakkolwiek tedy zamierzony program wykładow (z dziedziny nauk historycznych, społecznych, prawnych i przyrodniczych) został wykonany, rezultaty jednak nie mogły być wielkie. Kto wie, czy nie byłyby właściwsze odczyty luźne i krótsze cykle wygłaszane na prowincji, w miastach prowincjonalnych lub nawet na wsi; włościanin bardziej jeszcze od robotnika fabrycznego wymaga przygotowania do jakichś kursów gruntowniejszych.

Co się tyczy strony naukowej wykładów, to układaniem programów, dobieraniem prelegientów i t. p. zajmuje się specjalny Komitet Naukowy.

Nie możemy wchodzić we wszystkie szczegóły działalności Uniwersytetu, — ciekawych odsyłamy do „Sprawozdania“: musimy jednak podkreślić, że już dotychczasowe prace świadczą o ogromnej ruchliwości i żywotności instytucji.

Warszawska szkoła sztuk pięknych wydała niedawno sprawozdanie z pierwszego trzyletniego okresu swego istnienia (1904—1907). Szkoła, znajdująca się pod kierunkiem p. K. Stabrowskiego, miała pierwszorzędnych nauczycieli w osobach pp. Tichego, Ruszczyca, Krzyżanowskiego, Pajzderskiego i Dunikowskiego. Uczniów i uczennic od chwili otwarcia szkoły uczęszczało na wykłady 507; znaczna ich część, jak się to dzieje we wszystkich akademjach sztuk pięknych, opuściła zakład przed ukończeniem, bądź przechodząc do podobnych zakładów zagranicą, bądź oddając się innemu zawodowi. W każdym razie wcale imponująca liczba uczniów dowodzi, że potrzeba takiej szkoły została odczuta przez szerokie warstwy naszego kraju; nie odczuwa jej tylko owa t. zw. „wyż-

sza warstwa.“ Pod tym względem niezmiernie charakterystyczne szczegóły zawiera „Sprawozdanie“: jak widać z listy członków, wielu z nich nie uważało za potrzebne uiszczać zadeklarowanych jeszcze w 1903 r. składek; są między niemi ludzie o znanych nazwiskach, którzy, zadeklarowawszy mniej lub więcej znaczną sumę, w ciągu 4 lat nie zapłacili ani grosza. Wskutek tego dalszy rozwój, a nawet samo istnienie szkoły jest zagrożone; dość powiedzieć, że wydatki na rok przyszły 1908 musiano ograniczyć od 13.000 rb. Suma to wprost śmieszna jak na budżet akademji sztuk pięknych, szczególnie w mieście pozbawionym kultury estetycznej, jakim jest Warszawa, gdzie, zdawałoby się, należy szczególną opieką otoczyć instytucję tak niezbędną.

Pod innym jeszcze względem szkoła przechodzi chwile krytyczne: oto straciła naraz aż dwuch najlepszych profesorów—Ruszczyca, który objął w Krakowie katedrę po Stanisławskim, i Tichego. Miejmy nadzieję, że zarząd szkoły potrafi przełamać przeszkody i postawi z czasem zakład na należytej stopie.

„Szkoła Polska“ na mocy ustaw stanu wojennego została zawieszona. Administracja pisma prosi nas o podanie do wiadomości, że zobowiązania swe względem prenumeratorów ureguluje w najbliższym czasie

---

Polska Macierz Szkolna. Działalność P. M. S. została mocą ustaw stanu wojennego zawieszona. Całe społeczeństwo polskie, bez względu na panującą w nim różnicę przekonań, z jednakowym uczuciem wieść tę przyjęło: jest to jeden z największych ciosów, jakie ostatniemi czasy nas dotknęły.

O szkołach pomocniczych i zakładach dla niedorozwiniętych dzieci.

Odczyt pod powyższym tytułem oraz ożywiona na jego temat dyskusja wypełniły odbyte w d. 12-ym b. m. posiedzenie wydziału wychowawczego Warsz. Tow. Higjenicznego. Prelegientka, p. Eugenja Lublinerowa, która powróciła niedawno z objazdu szkół takich i zakładów zagranicą, zdała w treściwym zarysie sprawę z tego, co widziała w danym kierunku, przy czym uwzględniła szczegółowiej najlepszy — jak twierdzi—zakład dla dzieci niedorozwiniętych w Chemnitz w Saksonji.

Impuls do otwierania szkół pomocniczych dało zrobione w Niemczech, w kilka lat po wprowadzeniu tam przymusowego nauczania, spostrzeżenia, że część uczniów nie nadaje się z powodu niedostatecznej sprawności umysłowej do elementarnych szkół ogólnych. Utworzenie dla dzieci takich oddziałów pomocniczych, w których zastosowano specjalne metody nauczania, dało podwójnie dobre wyniki: uwolniło klasy normalne od balastu, umożliwiając w nich tym sposobem robienie szybszych postępów, a przedewszystkim pozwoliło dzieciom słabo rozwiniętym na osiąganie pożądanych rezultatów, jakkolwiek w tempie o wiele powolniejszym.

Cały szereg szkół pomocniczych, istniejących obecnie w Saksonji, zapewnia dzieciom umysłowo upośledzonym wykształcenie elementarne, uzupełnione nauką rzemiosła oraz pewną sumą potrzebnych w życiu wiadomości.

Konieczność izolowania dzieci niedorozwiniętych celem usunięcia ich od zgubnego często wpływu na nie otoczenia, a także odwrotnie: ujemnego wpływu

dzieci tych na resztę rodzeństwa rodzi potrzebę specjalnych zakładów wychowawczych z internatami. Takim właśnie internątem jest ów zakład w Chemnitz, który ma znaczenie nietylko zakładu wychowawczego dla pewnej — notabene bardzo znacznej liczby dzieci, ale zarazem środowiska, stwarzającego podstawy nowej nauki: pedagogji leczniczej. Kierownicy szkoły w Chemnitz oraz innych szkół tego typu są do pewnego stopnia twórcami systemu nauczania w nich stosowanego. Opracowują oni specjalne programy, podręczniki, wzory poszczególnych lekcji, a nadto układają niezmiernie ważne kwestjonarjusze, służące za podstawę do charakterystyki każdego dziecka. Charakterystyki takie są potrójne: wypełniane przez lekarzy, rodziców lub opiekunów oraz przez nauczycieli, notujących zarazem postępy dzieci.

Przyczyny powstania niedorozwoju, stan fizyczny dziecka, wyniki badania wzroku i słuchu, sprawność zmysłów, zasób wiadomości, właściwości mowy dziecka, stopień zdolności formowania pojęć — oto rubryki, składające się na całokształt tych charakterystyk.

Zadanie nauczania w rzeczonych zakładach polega na pobudzaniu pracy mózgu, kształceniu sprawności zmysłów, wpływaniu na intensywność i szybkość reagowania na wrażenia.

Szczególnie praktycznym i celowym jest podział szkół na 7 klas podług stopnia rozwoju, przy czym rozkład zajęć jest we wszystkich klasach jednakowy, co umożliwia przechodzenie uczniów z jednej klasy do drugiej na poszczególne przedmioty stosownie do postępów danego osobnika. Gdy w oddziale najniższym są dzieci, które po półrocznej pracy zaledwie reagować zaczynają na dźwięk własnego imienia, nie umieją wykonać takich ruchów, jak zamknięcie drzwi,

wyjęcie książek z tornistra i t. p., stwierdziła prelegientka w klasach wyższych, że dzieci zbliżają się już bardzo do typu normalnych. Statystyka odnośnych szkół i zakładów niemieckich wykazuje też, że dzieci niedorozwinięte, oddane do szkół tych dość wcześnie, mogą otrzymać wykształcenie elementarne, a nadto wyuczyć się rzemiosła lub przygotować się do innego zawodu, niewymagającego zbytniego wysiłku umysłowego. Dzięki więc zakładom tym osobniki, które w walce o byt musiałyby zginąć marnie, nietylko nie ciążą ani sobie ani otoczeniu, ale pomnażają zastępy uczciwych i pożytecznych pracowników.

Słusznie też zarówno mówczyni jak zabierający głos w toku dyskusji lekarze neuro-patolodzy i psychiatrzy konkretny z powyższych danych wyprowadzili wniosek, że u nas, gdzie istnieje jeden tylko zakład dla zupełnych idjotów d-ra Geislera przy ulicy Karowej, niema zaś zupełnie zakładów wychowawczych dla niezamożnych dzieci umysłowo upośledzonych, cofniętych, czy mniej zdolnych, zadaniem jest najpilniejszym towarzystw oświatowych zapełnienie dotkliwej tej luki.

Urzeczywistnienie jednak powyższych postulatów czy to na drodze inicjatywy społecznej, czy też zarządzeń władz rządowych nie tak łatwym jest oczywiście do osiągnięcia w najbliższej przynajmniej przyszłości. Natomiast z inicjatywy prywatnej samej właśnie prelegientki oraz p. Doroty Zylberowej powstaje w mieście naszym już od nowego roku szkolnego „*Instytut wychowawczo-naukowy dla dzieci niedorozwiniętych.*“ Instytut ten, przeznaczony z konieczności—jako prywatny—dla dzieci rodziców zamożnych, ma na celu kształcenie, za pomocą specjalnych metod wychowawczych, takich dzieci, których zdolności umysłowe są w mniejszym lub większym stopniu upośledzone, ale które

mimo to do kształcenia się kwalifikują. Jednostki całkowicie upośledzone, t. zw. idjoci, oraz cierpiące na epilepsję przyjmowane nie będą. Kierunek lekarski spoczywać będzie w ręku specjalistów chorób nerwowych i umysłowych, nadto w jaknajszerszym zakresie uwzględnianą ma być higjena, prowadzona specjalna kuchnia djetetyczna, duży nacisk kładziony na zajęcia wychowańców w ogrodzie zakładowym. Przyjmowane dzieci płci obojej od lat 6-u do 14-tu dzielone będą na dwie kategorje: stałych i przychodnich. W internacie cena utrzymania łącznie z nauką i obserwacją lekarską wynosić ma 800—1000 rubli rocznie. Przychodni płacić będą 300 rubli rocznie. Chcąc umożliwić i dzieciom biednym korzystanie z instytutu, postanowiły założycielki przyjmować każde jedenaste dziecko darmo. Zapowiedź tak niezbędnego u nas zakładu wychowawczego z prawdziwym powitać wypada zadowoleniem. Dobrodziejstwo jego ocenią najbardziej ci nieszczęśliwi rodzice. którzy dotychczas bądź dręczyli się, nie wiedząc, co począć z upośledzonemi umysłowo dziećmi, bądź też wysyłali je do zakładów zagranicznych, skąd wychodził osobnik zupełnie wynarodowiony, bo nieprzystosowany do życia w warunkach otoczenia ojczystego.

R. C.

Kwestja wprowadzenia zasad rachunków wyższych do wykładów w szkole średniej stanowi przedmiot ożywionych rozpraw w kołach pedagogicznych Zachodu. Jak wiemy, wykład taki, i to bardzo obszerny, istniał oddawna w liceach francuskich, w klasie wyższej t. z. „matematyki specjalnej“ (classe de mathématiques spéciales). Klasa ta jednak, mająca na celu przygotowanie kandydatów do wyższych zakładów fachowych

(jak Szkoła politechniczna i t. p.), jest przeznaczoną dla szczupłego grona, gdy tymczasem reformatorowie pragnęliby widzieć zasady rachunków wyższych w wykładzie ogólnym, przeznaczonym dla wszystkich uczniów. Oczywista rzecz, że dążenia te łączą się ściśle z coraz silniej odczuwaną potrzebą rozwinięcia myślenia funkcjonalnego w szkole. Pierwszy krok w kierunku reform uczyniła Francja, wprowadzając w 1902 r. w klasach literackich pierwsze pojęcia rachunku nieskończonostkowego, przyczym nacisk ma być położony na stronę filozoficzną nowych pojęć. Za tym przykładem poszła Austrja, częściowo zaś i Niemcy, a obecnie nawet rosyjskie ministerjum oświaty probuje—choć nieśmiało i połowicznie—odpowiednie zmiany uczynić w programach szkół realnych.

U nas sprawą tą mało się zajmowano, jak gdyby nie rozumiejąc jej ogromnej doniosłości. Dopiero w ostatnich czasach ukazało się w „Muzeum“ (wrzesień 1907) studjum p. Łucjana Bötchera, poświęcone tej kwestji. Praca ta, doskonale przemyślana, jest zarazem niezmiernie oryginalna, a przez to samo nie tylko zasługuje na obszerne omówienie, ale wprost pobudza do polemiki z autorem w niejednym ważnym punkcie. Toteż mamy zamiar powrócić do niej wkrótce, na razie zaś pragnęlibyśmy zapoznać czytelników w ogólnych chociażby zarysach z jej treścią.

Autor podkreśla przedewszystkim olbrzymią różnicę między wykładem matematyki a nauk doświadczalnych, szczególnie fizyki. Gdy ta ostatnia stara się zapoznać uczniów z nowszemi zdobyczami wiedzy, gdy mówi im np. o promieniach Röntgena lub tp. zjawiskach, a nawet w objaśnianiu zjawisk stara się, o ile to w wykładzie przystępnym jest możliwe, stanąć na gruncie poglądów panujących w nauce spółczesnej, matematyka tak jest wykładana, jak gdyby

w niej od kilkuset lat żadne nie zaszły zmiany. Musimy z tym zerwać, musimy wprowadzić do szkoły metody nowożytne, lecz cały wykład matematyki trzeba tak prowadzić, by nie przeciążać ucznia pracą, nie zwiększać ilości godzin. Da się to doskonale osiągnąć, jeśli będziemy pamiętali, że celem wykładu nie jest wpojenie pewnej ilości faktów matematycznych, lecz rozwój myślenia matematycznego. Toteż „doniosłość rachunku różniczkowego i całkowego tkwi nie w tych wzorach na pochodne i całki, które można w nieskończoność mnożyć, ale *w samym procesie różniczkowania i całkowania.*“ I dalej: „żadnych reguł, żadnych prawideł, nic na pamięć, nic nie wykuwać — bo tu nie *o teorję*, ale o *metodę myślenia*, nie o *rachunek różniczkowy*, ale o *różniczkowanie* chodzi.“

Z tego punktu widzenia żąda autor usunięcia z kursu algiebry rzeczy zgoła zbytecznych, jak procenty składane i amortyzacja, których istnienie w programach—dodajmy od siebie — tłumaczyć chyba wypada brakiem zastanowienia i wszelkiej oryginalności u ich twórców. P. Bötcher chciałby nawet usunąć ułamki ciągłe i analizę nieoznaczoną, które rzeczywiście dla większości uczniów pozostają czymś luźnym, niezwiązanym logicznie z resztą kursu, a przez to niezrozumiałym. Czas w ten sposób zyskany możnaby poświęcić na różniczkowanie i całkowanie, traktowane li tylko jako rozszerzenie wykładów algiebry. Toteż metody nowożytne chciałby autor wprowadzić bardzo wcześnie. „Proces różniczkowania jest bezporównania łatwiejszym od czynności dzielenia, pierwiastkowania... Niech młodzież nasza w piątej klasie różniczkuje wielomiany rozwinięte według potęg jednej zmiennej x. Niech przytym na przykładach prostych zrozumie ideę szeregu Taylora... Skoro pierwsze lody będą przełamane, a uczeń w metodzie granic ujrzy nie skompli-

kowany układ reguł, obarczonych dowodami przez nierówności i redukcję ad absurdum, ale żywy, jędrny sposób dochodzenie zmienności, na którą codzień patrzy, nic łatwiejszego nie będzie dla kierownika, jak rozpatrzywszy się w gronie nauczanej przezeń młodzieży zadecydować, czy na tym zamknąć materjał różniczkowania, czy też wprowadzić ucznia w świat różniczkowania funkcji niewymiernych.“ Wogóle autor jest przeciwnikiem zbyt szczegółowych programów, krępujących swobodę nauczyciala, niepozwalających na przystosowanie wykładu do poziomu audytorjum. Przy wykładzie funkcji goniometrycznych i cyklometrycznych można wyłożyć graficznie ich różniczkowanie, tak samo przy nauce o logarytmach można mówić o różniczkowaniu ich, a może nawet posunąć się aż do wzorów Eulera. Rachunek całkowy chciałby autor, o ile wnosić można z jego słów, przenieść do wykładu gieometrji, co nie wydaje się nam słusznym. Jakkolwiekby zresztą można się zapatrywać na niektóre poglądy p. Bötchera, w każdym razie nauczyciel myślący musi przyznać, że ma tu do czynienia z niezwykle ciekawą i śmiałą próbę zreformowania przestarzałych metod i programów szkolnych, a więc z pomysłem, który każdy wykładający matematykę powinien poznać i samodzielnie przemyśleć.

List do Redakcji.

Szanowny Panie Redaktorze!

W numerze listopadowym „Nowych Torów“ umieszczony został list p. Jadwigi Cichińskiej, w którym ze zdziwieniem wyczytałyśmy, że kursa wieczorowe, istniejące przy jej szkole od dnia 15-go października

do dnia 22-go listopada, zorganizowane zostały przez „grono pedagogów“ jej szkoły. Ponieważ p. Jadwiga Cichińska nazwisk owych pedagogów nie wymienia, czujemy się w obowiązku zaznaczenia, że nie tylko nie brałyśmy udziału w organizowaniu tych kursów, ale o ich istnieniu dowiedziałyśmy się pośrednio. Również z organizacją świeżo otwartych kursów „przy współudziale nauczycieli“, nie mamy nic wspólnego.

Łączymy wyrazy głębokiego szacunku

Emilja Birnbaum.
Helena Dehnelowa.
Kalkstein-Lewandowska.
R. Lewinowa.
Zofja Perkowska.
J. Kopalińska.
Aniela Szycówna.
W. Effenbergerówna.
Stanisława Perkowska.

Ciekawy to przyczynek do charakterystyki stosunków, panujących w szkole. Ubolewać należy, że kierownictwo szkół o nowych sympatycznych hasłach, dostaje się w ręce osób, nie posiadających żadnych ku temu kwalifikacji i mogących jedynie swym postępowaniem te hasła przed szerszym ogółem dyskredytować. *Red.*

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*
Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Warunki Prenumeraty:

w Warszawie:

rocznie	rubli	5
półrocznie	„	2.50

z przesyłką pocztową:

rocznie	rubli	6
półrocznie	„	3

za granicą w Austrji:

rocznie	koron	16
półrocznie	„	8

w Niemczech:

rocznie	marek	14
półrocznie	„	7

Cena pojedyńczego numeru kop. 60.

Pismo nie wychodzi w 2-ch miesiącach wakacyjnych.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Górna 8, m. 6.

Tel. 83-53.